

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



*A inclusão profissional da pessoa com dificuldade intelectual e  
desenvolvimental: da formação ao posto de trabalho*

**Antonio Queiroz Benigno Filho**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO**

**Área de especialidade em Organização e Gestão da Educação e da Formação**

**Dissertação orientada**

**pela Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Natália de Carvalho Alves**

**2021**

## **Agradecimentos**

À trabalhadora e aos trabalhadores com dificuldade intelectual e desenvolvimental abordados neste estudo, pela disponibilidade e contribuição imprescindíveis a construção desta Dissertação.

Às profissionais e ao profissional da Unidade de Educação Especializada, que demonstraram respeito, entusiasmos e esperança ao vivenciarem este estudo.

À Equipe Gestora da Unidade de Educação Especializada, contexto do campo desta pesquisa, que acolheu com profissionalismo este estudo, contribuindo significativamente à sua execução.

À equipe da Coordenadoria da Educação Especial da Secretaria da Educação do Estado do Pará, por ter prestado informações importantes ao projeto desta pesquisa.

À orientadora Natália Alves pelo rigor, empenho e incentivo com que tratou este estudo, contribuindo significativamente a minha formação acadêmica.

Ao marido e amigo Emerson Lola, por ter embarcado comigo nesta viagem ao conhecimento com afeto e companheirismo.

Aos meus familiares e amigos amados, por serem psicoenergia na minha vida.

*À memória de Astrogilda da Conceição Moraes Benigno e  
Antonio Queiroz Benigno (pais amados) por zelar pela  
minha vida e respeitar-me em minhas diferenças.*

## **Resumo**

Este estudo intitulado “A Inclusão Profissional da Pessoa com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental: da formação ao posto de trabalho” teve por principal objetivo: conhecer o processo de inclusão da pessoa com dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID) no mercado de trabalho. Este objetivo foi operacionalizado nos seguintes objetivos específicos: analisar o Programa de Orientação Profissional e Inclusão no Mercado de Trabalho Formal e Informal desenvolvido por uma Unidade de Educação Especializada; conhecer o modo de funcionamento das oficinas pedagógicas desenvolvidas por esta Unidade; analisar as trajetórias acadêmica, formativa e profissional da pessoa com DID e discutir o contributo do Programa de Orientação Profissional e Inclusão no Mercado de Trabalho Formal e Informal desenvolvido pela Unidade de Educação Especializada para a inserção profissional da pessoa com DID. A pesquisa de campo foi realizada numa Unidade de Educação Especializada localizada na cidade de Belém, estado do Pará, no Brasil. A metodologia utilizada partiu do enfoque qualitativo, a partir do qual foram desenvolvidas pesquisas documental e entrevistas semiestruturadas com profissionais formadores da Unidade de Educação Especializada e com trabalhadores com DID, alunos desta instituição formadora. A análise dos dados recolhidos permite concluir que o programa formativo da unidade escolar contribuiu significativamente à inclusão laboral dos trabalhadores entrevistados. No entanto, não foi possível conhecer o funcionamento das oficinas pedagógicas e sua importância para a inclusão profissional dos trabalhadores por questões relacionadas a pandemia da Covid-19. Verificou-se, também, que os percursos académico e profissional dos trabalhadores com DID revelam uma inclusão limitada dessas pessoas no mercado de trabalho, pelo que ainda há um longo caminho a percorrer para que a pessoa com DID vivencie um processo efetivamente inclusivo na educação e no mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental; Formação; Inclusão Profissional.

## **Abstract**

This study entitled “The Professional Inclusion of the Person with Intellectual and Developmental Disability: from training to the job position” had as main objective: to know the process of inclusion of the person with intellectual and developmental disability (DID) in the job market. This objective was operationalized in the following specific objectives: to analyze the Professional Orientation and Inclusion Program in the Formal and Informal Labor Market developed by a Special Education Unit; to know how the pedagogical workshops developed by this Unit work; analyze the academic, training and professional trajectories of the person with DID and discuss the contribution of the Professional Guidance and Inclusion Program in the Formal and Informal Labor Market developed by the Special Education Unit for the professional insertion of the person with DID. The field research was carried out in a Special Education Unit located in the city of Belém, state of Pará, in Brazil. The methodology used was based on the qualitative approach, from which bibliographic, documentary research and semi-structured interviews were developed with professionals who trained in the Special Education Unit and with workers with DID, students of this training institution. The analysis of the collected data allows to conclude that the training program of the school unit contributed significantly to the labor inclusion of the interviewed workers. However, it was not possible to know the functioning of the pedagogical workshops and their importance for the professional inclusion of workers due to issues related to the Covid-19 pandemic. It was also found that the academic and professional trajectories of workers with DID reveal a limited inclusion of these people in the labor market, so there is still a long way to go for the person with DID to experience an effectively inclusive process in education and training. labor market.

**Keywords:** Intellectual and Developmental Disabilities; Training; Professional Inclusion.

## **Lista de Figuras**

<b>Figura 1. Modelo de Incapacidade da Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF).....</b>	<b>23</b>
<b>Figura 2. Moldura Teórica do Funcionamento Humano.....</b>	<b>27</b>
<b>Figura 3. Componentes de escolarização desenvolvidos nas oficinas pedagógicas.....</b>	<b>45</b>

## **Lista de Quadros**

<b>Quadro 1. Fases da metodologia do emprego Apoiado.....</b>	<b>53</b>
<b>Quadro 2. Categorias e sub-categorias da análise da pesquisa .....</b>	<b>61</b>
<b>Quadro 3. Modalidades de Atendimento.....</b>	<b>69</b>
<b>Quadro 4. Dados biográficos dos profissionais da UEES .....</b>	<b>71</b>
<b>Quadro 5. Dados biográficos dos trabalhadores com DID .....</b>	<b>72</b>
<b>Quadro 6. Facilitadores e Inibidores à inclusão profissional dos alunos com DID .....</b>	<b>77</b>
<b>Quadro 7. Percorso acadêmico.....</b>	<b>80</b>
<b>Quadro 8. Início da trajetória profissional e acompanhamento aos trabalhadores.....</b>	<b>83</b>

## **Lista de Tabelas**

<b>Tabela 1. Categorias e sub-categorias da análise da pesquisa.....</b>	<b>65</b>
<b>Tabela 2. Instalações de Ensino da Unidade de Educação Especializada .....</b>	<b>66</b>

## **Índice de Abreviaturas e Siglas**

AADID	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AAMD	American Association of Mental Deficiency
AAP	Associação Americana de Psiquiatria
ABADS	Associação Brasileira de Apoio e Desenvolvimento Social
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychological Association
APABEX	Associação de Pais Banespianos de Excepcionais
APAEs	Associações de Pais Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CA	Comportamento Adaptativo
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
COVID-19	Pandemia do coronavírus SARS-CoV-2
DID	Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento
DM	Deficiência Mental
DSM	Diagnóstico de Saúde Mental
EA	Emprego Apoiado
EJA	Educação para Jovens e Adultos
EP	Emprego Protegido
FENAPAEs	Federação Nacional das APAES
HB	Habilidades Básicas
HE	Habilidades Específicas
HG	Habilidades de Gestão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IM	Idade Mental
ITS Brasil	Instituto de Tecnologia Social – Brasil
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Munic	Pesquisa de Informações Básicas Municipais
NEE	Necessidades educacionais especiais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
ONGs	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano Nacional de Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSAI	Programa Senai de Ações Inclusivas
QI	Quociente Intelectual
REA	Rede de Emprego Apoiado
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC/PA	Secretaria da Educação do Estado do Pará
SEFOR	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UEES	Unidade de Educação Especializada
UPIAS	Union of the Physically Impaired Against Segregation



## Índice

<b>1</b>	<b>Introdução.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>Capítulo I – Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento – DID .....</b>	<b>16</b>
2.1	Aspetos históricos e evolução do conceito .....	16
2.2	Caracterização da DID .....	26
2.3	Classificação da DID .....	27
2.4	Etiologia da DID.....	28
2.5	Perspectiva multidimensional e apoios à DID .....	30
<b>3</b>	<b>Capítulo II – Inclusão da Pessoa com DID no Mercado de Trabalho.....</b>	<b>31</b>
3.1	Trabalho: aspetos históricos e concepções .....	31
3.2	Políticas de inclusão no mercado de trabalho .....	34
3.3	Educação profissional e a DID .....	40
3.4	Modelos de emprego na inclusão profissional da pessoa com DID .....	51
<b>4</b>	<b>Capítulo III – Procedimentos Metodológicos .....</b>	<b>58</b>
4.1	Abordagem qualitativa da investigação .....	58
4.2	Técnica de recolha de dados.....	59
4.2.1	<i>Pesquisa documental.....</i>	<i>59</i>
4.2.2	<i>Entrevista semiestruturada ou semidiretiva .....</i>	<i>59</i>
4.3	Técnica de análise de dados.....	60
4.3.1	<i>Análise de conteúdo .....</i>	<i>61</i>
4.4	Procedimentos éticos no campo da pesquisa .....	62
<b>5</b>	<b>Capítulo IV. Análises e Interpretação dos Resultados .....</b>	<b>64</b>
5.1	Caracterização do locus da pesquisa .....	64
5.2	Caracterização dos sujeitos da pesquisa .....	71
5.3	Caracterização das ações realizadas pelos profissionais formadores da Unidade de Educação Especializada.....	73
5.3.1	<i>Organização e funcionamento da formação e do assessoramento e suporte pedagógico .....</i>	<i>73</i>
5.3.2	<i>Expectativa do aluno com DID em relação a formação: visão dos formadores .....</i>	<i>75</i>
5.3.3	<i>A inserção do aluno com DID no mercado de trabalho: visão dos formadores.....</i>	<i>76</i>
5.4	Percursos académico, formativo e profissional: visão dos trabalhadores com DID .....	80
5.4.1	<i>Percursos académico dos trabalhadores como DID.....</i>	<i>80</i>
5.4.2	<i>Percursos formativo do trabalhador com DID na UEES .....</i>	<i>81</i>

<i>5.4.3 Percurso profissional do trabalhador com DID</i> .....	82
<b>6 Conclusões</b> .....	86
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	90
<b>Apêndices</b> .....	96
<b>Apêndice A - Carta de Apresentação</b> .....	96
<b>Apêndice B - Consentimento Informado</b> .....	97
<b>Apêndice C - Roteiro aos Profissionais Formadores da Unidade de Educação Especial</b>	98
<b>Apêndice D - Roteiro aos Trabalhadores com DID</b> .....	101

## 1 Introdução

A inclusão profissional da pessoa com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento (DID) apresenta-se como um dos desafios do paradigma da inclusão no mundo<sup>1</sup> e, especificamente, traz-me interesse como professor da Rede Pública Estadual, na cidade de Belém, estado do Pará, no Brasil, atuando em Sala de Recursos Multifuncionais<sup>2</sup>, onde são atendidos alunos com necessidades educacionais especiais das diversas categorias que, segundo a Política Nacional da Educação Especial na da Educação Inclusiva (2007, p. 10), são estudantes com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando-se para o atendimento desses estudantes.

Como professor especialista em educação especial, no período entre 2013 e 2018, trabalhei em salas de recursos multifuncionais, no Atendimento Educacional Especializado – AEE<sup>3</sup>, em escolas Estaduais de Ensino Fundamental (1º ao 9º anos) e Ensino Médio (1º ao 3º anos), onde atendi alunos com NEE, sendo que a maioria possuía laudo de deficiência mental/intelectual.

Durante aquele período, poucos alunos concluíram os estudos do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio e os que concluíram, fizeram-no após os 20 ou 30 anos, idade bem além da maioria dos jovens que não apresentava alguma condição funcional prejudicada por fatores biológicos e sociais e que, por isso, teriam melhores possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

No Brasil, muitos alunos que terminam os estudos do Ensino Fundamental e Ensino Médio têm dificuldades de acesso ao mercado de trabalho, sendo ainda mais difícil este acesso aos que possuem DID.

---

<sup>1</sup> Neste estudo a norma ortográfica utilizada é a língua portuguesa brasileira, a partir acordo ortográfico implementado em janeiro de 2016 (Decreto no 7.875/2012, de 28 de dezembro) e as normas técnicas são reguladas pela American Psychological Association (APA), 6ª edição.

<sup>2</sup> Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos (Brasil, 2009, p. 2).

<sup>3</sup> O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2007, p. 10).

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015, p. 5) no seu Artigo 14, Parágrafo Único, aponta direitos à habilitação e à reabilitação da pessoa com deficiência e tem por objetivo o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência e de sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

A este respeito Pimpão (2015, p. 36) afirma que,

Não é a incapacidade que prenuncia a interação social, mas o contexto social que significa a incapacidade (construindo uma configuração socialmente opressiva, que discrimina e exclui). Em última análise são as barreiras de atitudes e sociais que incapacitam a pessoa.

As dificuldades de aprendizagem e de aquisição de competências relacionadas ao raciocínio lógico e interpretativo no trajeto acadêmico e formativo muitas vezes fazem com que a pessoa com DID seja menosprezada pelo mercado de trabalho, na medida em que ela ainda é vista como funcionalmente incapacitada para a realização de atividades laborais que requeiram habilidades específicas, sem praticamente alguma forma de adaptação às condições funcionais e possibilidade peculiares à pessoa com DID.

Na biopsicossocial, as dificuldades citadas sobre a pessoa com DID, não seriam argumento para a expropriação de direitos a sua inclusão socioprofissional, haja vista este enfoque ter uma dimensão relacionada a funcionalidade da pessoa e suas possibilidades efetivas de superação dessas dificuldades, a partir de intervenções e apoios profissionais e do contexto onde está inserida.

Foi neste sentido que a Organização Mundial da Saúde (OMS) aprovou para publicação em 2001, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) que traz um modelo de função e incapacidade e um sistema de classificação. Estrutura-se a partir da conjugação dos modelos médico e social, usando-se a abordagem biopsicossocial para uma integrada das várias dimensões da saúde (biológica, individual e social), expressando uma mudança fundamental de paradigma (Pimpão, 2015, p. 37).

As exigências do mercado de trabalho e a pouca articulação entre a política de direitos da pessoa com DID e os deveres efetivos dos órgãos de habilitação e reabilitação profissional no Brasil têm dificultado a inclusão socioprofissional desta pessoa, porque, como afirma Silva (2015, p. 11) “caminhamos num processo muito lento no Brasil em relação a população representada pelas pessoas com deficiência, considerando que ainda há vestígio do paradigma da institucionalidade total e concentração do paradigma de serviços”.

Sobre o paradigma da Institucionalização total, Aranha (2001, p. 8) refere que,

Este caracterizou-se, desde o início, pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias. Assim, pessoas com retardo mental ou outras deficiências, frequentemente ficavam mantidas em isolamento do resto da sociedade, fosse a título de proteção, de tratamento, ou de processo educacional.

Neste sentido, pretendeu-se conhecer como ocorre a inclusão da pessoa com dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID) no mercado de trabalho, tendo em vista que sua inclusão profissional parte de um processo acadêmico/formativo em uma Unidade de Educação Especializada.

A proposta de investigação utiliza o termo DID para se referir às pessoas abordadas durante a pesquisa, considerando que DID se refere a concepção de deficiência mental segundo a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AADID). Esta concepção será detalhada adiante, quando forem apresentados os conceitos elementares deste estudo.

A pesquisa foi desenvolvida numa Unidade de Educação Especializada (UEES) situada a cidade de Belém, estado do Pará, no Brasil, a qual é uma escola que atende pessoas com DID em programas de Orientação profissional, visando proporcionar seu efetivo desenvolvimento biopsicossocial em atividades de caráter socioeducativas.

Na UEES, os profissionais atuam como formadores e dão suporte pedagógico à inclusão dos alunos no mercado de trabalho, desde a entrevista realizada pelo setor de recursos humanos da instituição empregadora, até o acompanhamento no exercício das atividades profissionais, sendo mediadores importantes no processo de inclusão educacional, social e profissional dos alunos.

Portanto, a pesquisa aborda a pessoa com DID em situação de inclusão no mercado de trabalho, com foco na compreensão das trajetórias acadêmica, formativa e profissional, suas condições como trabalhador e demais situações encontradas no seu percurso profissional, além de investigar sobre os desafios vivenciados nos seus postos de trabalho.

Sabe-se que muitas das expressões humanas são excludentes em âmbitos sociais estruturalmente estigmatizantes e discriminatórios, no nível macro e micro da convivência entre pessoas e que, em muitos casos, são ainda mais excludentes quando se referem a pessoas com DID, apesar dos debates sobre integração nos anos 80 e, atualmente, sobre inclusão social.

A inclusão social deve ser difundida amplamente e em todos os ambientes sociais, sem discriminação, portanto deve ter caráter universal.

Aranha (2001, p. 20) afirma que,

[...] não é processo que diga respeito somente à pessoa com deficiência, mas sim a todos os cidadãos. Não haverá inclusão da pessoa com deficiência enquanto a sociedade não for inclusiva, ou seja, realmente democrática, onde todos possam igualmente se manifestar nas diferentes instâncias de debate e de tomada de decisões da sociedade, tendo disponível o suporte que for necessário para viabilizar essa participação.

Em editorial de notícias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Loschi, (2017, p. 2), refere que,

No último Censo Demográfico (IBGE, 2010) 45,6 milhões de pessoas declararam ter pelo menos um tipo de deficiência, seja do tipo visual, auditiva, motora ou mental/intelectual. Apesar de representarem 23,9% da população brasileira em 2010, estas pessoas não vivem em uma sociedade adaptada. Segundo a Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic) de 2014, a maioria das prefeituras não promove políticas de acessibilidade, tais como lazer para pessoas com deficiência (78%), turismo acessível (96,4%) e geração de trabalho e renda ou inclusão no mercado de trabalho (72,6%).

Santos (2013) fez um levantamento no banco de Teses e Dissertações do Portal CAPES sobre a temática, no período de 2002 a 2012, e apurou que, neste período, na região norte do Brasil, só se realizaram 4 trabalhos de pesquisa. Portanto, há poucas pesquisas sobre o tema nesta região onde fica o estado do Pará e, especificamente, a cidade de Belém, local do desenvolvimento da pesquisa sobre a problemática em questão.

Partindo da percepção de que a inclusão profissional da pessoa com DID está além de visões estigmatizantes, segregadoras e, portanto, excludentes, foi pertinente investigar como ocorre o processo de inclusão desse indivíduo a partir dos trajetos acadêmico, formativo e profissional, baseado nas seguintes questões problematizantes:

- O Programa de Qualificação Profissional da Unidade de Educação Especializada desenvolve ações baseadas no princípio da inclusão socioprofissional da pessoa com DID?
- As oficinas pedagógicas desenvolvidas pela UEES garantem aprendizagens significativas e aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos pelo aluno com DID no mercado de trabalho?
- As trajetórias acadêmica, formativa e profissional do trabalhador com DID contribuem para a sua inclusão no mercado de trabalho?

Neste sentido, acredita-se na pertinência do estudo uma vez que há necessidade de conhecermos melhor os processos de inclusão profissional da pessoa com DID, e assim contribuímos para o debate crítico e o melhor entendimento sobre a temática.

Entende-se que, apesar de ser um tema já explorado por diversas pesquisas, ainda há muito a ser conhecido a este respeito, haja vista apresentar problemas e desafios significativos quanto às condições sociais, educacionais e profissionais da pessoa com DID no Brasil.

Este estudo teve por principal objetivo: conhecer o processo de inclusão da pessoa com dificuldade intelectual e desenvolvimental no mercado de trabalho.

Para a sua operacionalização, enumeram-se os seguintes objetivos específicos:

- 1) Analisar Programa de Orientação Profissional e Inclusão no Mercado de Trabalho Formal e Informal desenvolvido pela Unidade de Educação Especializada em análise;
- 2) Conhecer o modo de funcionamento das oficinas pedagógicas desenvolvidas pela Unidade de Educação Especializada;
- 3) Analisar as trajetórias acadêmica, formativa e profissional da pessoa com DID;
- 4) Discutir o contributo do Programa de Orientação Profissional e Inclusão no Mercado de Trabalho Formal e Informal desenvolvido pela UEES para a inserção profissional da pessoa com DID

No estudo, o enquadramento teórico é realizado a partir pesquisa sobre a temática em questão, a inclusão profissional da pessoa com dificuldade intelectual e desenvolvimental, perpassando aspetos históricos e evolução desse termo (DID), as políticas de inclusão profissional da pessoa com DID.

Outras bases teóricas abordarão os aspetos históricos e conceituais sobre trabalho políticas de inclusão no mercado de trabalho, a educação profissional e modelos de emprego na inclusão profissional da pessoa com DID.

Seguidamente, são demonstrados os caminhos metodológicos do estudo e da pesquisa empírica, definindo as abordagens da investigação. No último capítulo são apresentados e analisados os dados recolhidos através da pesquisa documental e das entrevistas realizadas.

## **2 Capítulo I – Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental – DID**

Este capítulo aborda a dificuldade intelectual e desenvolvimental a partir de referenciais teóricos em Aranha (2001), Forreta (2018), dentre outros, com vista a elucidar a evolução deste termo e suas diversas concepções no correr histórico que, segundo essas autoras, vem a demonstrar que as mudanças paradigmáticas em muito contribuíram à valorização da capacidade funcional da pessoa com DID, bem como às adequações nos diversos ambientes de sua convivência.

Figueiras (2012), Santo e Morato (2012), são alguns dos que embasam teoricamente a caracterização, classificação e etiologia da DID, momento em que apontam dificuldades típicas da pessoa com DID, as quais vão desde as psicomotoras até as dificuldades de linguagem e de interações sociais, apontando as necessidades de apoios para o seu desenvolvimento como ser humano.

Além disso, este capítulo aborda, também, a multidimensional como uma dimensão importante para a inclusão social da pessoa com DID, tendo em vista os tipos de apoios necessários à melhoria de sua funcionalidade, pois esses apoios não estão vinculados a classificações do indivíduo que possam menosprezar seu potencial como sujeito participativo e produtivo na sociedade.

### **2.1 Aspetos históricos e evolução do conceito**

O processo de exclusão dos indivíduos com DID é milenar, a começar pelas maneiras como eles eram e ainda são tratados desde as sociedades antigas até os dias atuais, perpetuando um caminho de segregação que poderá ser modificado se a postura, os valores e princípios que norteiam a vida em sociedade estiverem sob o alicerce da inclusão social.

Conforme pensavam os gregos, os paradigmas podem ser definidos como modelos, exemplos abstratos que se materializam de modo imperfeito no mundo concreto. Podem também ser entendidos, segundo uma concepção moderna, como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar (Mantoan, 2003, p. 11).

Neste sentido, podem-se entender as transformações do conceito sobre os indivíduos em situação de deficiência mental/intelectual, aqui descritos como pessoas com DID, explorando a evolução histórica e as mudanças paradigmáticas inerentes a essas transformações.



No início da humanidade, em tribos nômades primitivas a vida ou morte da pessoa era condicionada ao bem-estar coletivo que, segundo Dunn (citado por Forreta, 2018, p. 9), “revelam que os indivíduos que apresentavam limitações de natureza física ou mental, considerados não produtivos, eram comumente eliminados em benefício do bem estar da tribo”.

Já na civilização grega, França (2014 p. 107) refere que “as cidades-estado estavam notadamente sempre em guerra, sendo a busca por escravos apontada como a razão central dessa dinâmica. As crianças eram examinadas com o intuito de atestar se valeria a pena serem criadas”.

Godim (2017, p. 47) afirma que,

[...] em Atenas era comum, logo após o nascimento de uma criança, mostrá-la a parentes e amigos e, posteriormente, apresentá-la à sociedade e aos deuses por meio de uma grande festa. Caso esse ritual não fosse realizado em face do nascimento de uma criança considerada defeituosa, cabia aos próprios pais o devido extermínio. Em Esparta, o homicídio da criança, nesse caso, era decidida por uma comissão oficial de anciões espartanos, com a morte no abismo como ritual padrão.

Como advoga Aranha (2001, p. 2) “As práticas de infanticídio eram corriqueiras, pois não interessavam àquelas sociedades pessoas com corpos e/ou mentes com algum dificuldade funcional. Consta que os romanos descartavam-se de crianças deformadas e indesejadas em esgotos localizados, ironicamente, no lado externo do Templo da Piedade”.

Neste sentido, a pessoa em situação de deficiência era aquela incapaz de contribuir socialmente, portanto menosprezada e reduzida a um estorvo social, sendo este um período marcado pelo paradigma da exclusão.

Como referem Santos, Velanga e Barba (2017, p. 315),

Este paradigma, caracterizado pela exclusão das crianças deficientes é muito antigo, pois o simples fato de estarem nessa condição desde a infância, já os deixava desfavorecidos. Contudo, o trato com as pessoas deficientes foi mudando no transcorrer da história da sociedade mundial e de igual forma em nível nacional.

Com o Modelo Caritativo sobre a deficiência que, segundo Augustin (2012, p. 2) “é datado da era pré-cristã iniciada ainda no Império Romano, os movimentos de humanização e caridade face à pessoa com compromisso funcional foram fixados a partir das passagens bíblicas que sugeriam o respeito e a ajuda”.

Com a difusão do cristianismo, na Idade Média houve uma mudança em termos de valores e atitudes, prevalecendo o conhecimento religioso e o sentimento de misericórdia em oposição às questões puramente estéticas em relação às pessoas em situação de deficiência

mental que, neste período, foram abordadas e tratadas a partir da concepção espiritual da deficiência.

Tal como refere Carvalho-Freitas (2010, p. 107),

[...] a concepção espiritual da deficiência parte do pressuposto de que as crenças religiosas influenciam a maneira de avaliar a deficiência e as possibilidades das pessoas com deficiência. Aqueles que compartilham esse pensamento reconhecem e qualificam a deficiência como manifestação de desejos ou castigos divinos e, normalmente, desenvolvem ações, no trabalho, pautadas na compaixão em relação às pessoas com deficiência.

Ryan e Thomas (citados por Forreta 2018, p. 10) asseguram que,

[...] paralelamente a este contexto, Lutero e Paracelsus tomaram posições divergentes sobre a pessoa com deficiência. Lutero contribuiu para disseminação da crença que as crianças anormais são um castigo pelo comportamento indecoroso dos progenitores, enquanto para Paracelsus, os idiotas são criaturas diabólicas, mas doentes e dignos de tratamento e complacência.

A este propósito Pessoti (1984, p. 78) defende que “a intenção de Paracelsus ao proclamar a anormalidade como um problema médico seria livrar esta população dos maus tratos a que eram submetidos”.

Durante o período entre o século XVII e o final do século XVIII, a pessoa na condição de deficiência, considerada anormal ou idiota, era aquela funcionalmente incapaz de produzir para o desenvolvimento pessoal e coletivo, segundo a visão religiosa cristã e os preceitos da medicina dessa época.

Com o passar do tempo, houve perda do poder das religiões como detentoras do saber. Outras instituições passaram a produzir conhecimento e a administrar sua validade. Posteriormente, de modo geral, as concepções espirituais da deficiência não se apresentaram como importantes ou determinantes para as pessoas com deficiência e para o seu tratamento político e social. No entanto, as religiões continuaram a produzir representações próprias acerca das deficiências ao longo do tempo (França, 2014, p. 109).

Forreta (2018, p. 10) afirma que,

É com o advento do humanismo, nomeadamente com o renovado interesse na educação e os avanços científicos que caracterizam o período do Renascimento, que se introduziram alterações significativas no campo da deficiência, destacando-se o aparecimento de uma corrente orientada para conhecer e aceitar as diferenças, em contracorrente com a solução da reclusão e marginalização social.

Apesar dos avanços sociais, deste a idade antiga até a idade média, ainda eram praticadas ações de marginalização social, mantendo-se uma estratégia de confinamento da pessoa em situação de deficiência, o que marcou a vida dessa pessoa a partir dos modelos da rejeição e exclusão social.

Entre os séculos XVI e XVIII, Silva e Coelho (2014, p. 165) afirmam que “não se registaram alterações significativas no modo como a sociedade tratou as pessoas com deficiência. Só no século XIX é que pode considerar-se que começou a haver interesse, do ponto de vista científico, sobre várias questões ligadas à deficiência mental”.

As concepções pós-renascentistas que vieram dar fundamento à Escola Nova, as transformações sociais que começaram a verificar-se, na Europa, a consciência de que deficiência mental e doença mental não podem ser confundidas, o que só viria a acontecer a partir dos estudos de Esquirol, em 1818, foram marcos relevantes para a educação das pessoas com deficiência, nomeadamente através do interesse que alguns médicos educadores, como Itard, Seguin e Maria Montessori lhe consagraram (Silva, 2009, p. 137).

De acordo com Greenspan (2006, referido por Forreta, 2018, p. 13), “é a Esquirol que se deve a primeira afirmação de que a deficiência intelectual não é uma doença, mas antes a consequência de um processo patogénico”.

Outro médico a interessar-se pelas pessoas em situação de deficiência mental e sensorial foi Séguin, que desenvolveu um método fisiológico baseado em atividades físicas e sensoriais para estimular o cérebro daqueles que na altura eram considerados idiotas, isto é, não eram detentores de conhecimento, de qualquer poder ou querer próprios (Vieira, 2010, p. 21).

No século XIX o modelo médico é relevante no atendimento aos indivíduos com deficiência, bem como no treinamento pedagógico para o desenvolvimento de habilidades académicas desses indivíduos.

De acordo com Santos, Velanga e Barba (2017, p. 31), “entre o final desse século e início do século XX, foram criadas diversas escolas especiais, cujo movimento começou na Europa e foi levado aos Estados Unidos, Canadá que somente depois chegou ao Brasil”.

Em meados de 1800, Guggenbuhl abriu uma instituição para o cuidado e tratamento residenciais de pessoas com deficiência mental, em Abendberg, Suíça. Os resultados de seu trabalho chamaram a atenção para a necessidade de uma reforma significativa no sistema, então vigente, da simples internação em prisões e abrigos. Embora se tenha deteriorado posteriormente, este foi o projeto que deu origem à ideia e à prática do cuidado institucional para pessoas com deficiência mental, inclusive no continente americano (Aranha, 2001, p. 165).

Este acontecimento corrobora o que Aranha (2001) nomeia de paradigma da institucionalização que, desde o século passado até o início do século XXI, cerceou as pessoas com deficiência de uma convivência social saudável, mantendo-as em ambientes segregadores que geralmente ofereciam atividades com ênfase nas suas limitações, desprezando suas possibilidades de agir e de viver socialmente.

Como advoga Tezzari (2009, p. 28):

[...] é preciso considerar que, efetivamente, Alfred Binet, no início do século XX, contribuiu no campo da psicologia com a psicometria, fazendo com que a deficiência mental deixasse de ser alvo específico de medicina e se tornasse, também, atribuições da psicologia como questão teórica (Pessotti, 1984). Mais tarde, porém, as escalas métricas da inteligência passaram a ser utilizadas para classificar (com o consequente efeito estigmatizador) aquelas crianças cujas capacidades intelectuais eram consideradas abaixo da média e, por isso, precisavam de uma educação diferenciada.

A escala de medição da inteligência proposta por Binet e Simon foi e ainda é muito utilizada nos meios médicos e escolares como instrumento de identificação de crianças com “desvantagem intelectuais”, entretanto, como afiança Tezzari (2009, p. 28):

Esse movimento de identificação e classificação das crianças com rendimento aquém daquele considerado ideal acontece, não por acaso, simultaneamente ao processo de democratização do acesso à escolarização. A educação escolar, que antes era privilégio de uma pequena parcela da população, na maioria dos países, começa a ser ampliada de maneira expressiva nos séculos XVIII e XIX, na Europa e, no Brasil, isso acontece em meados do século XX.

Forreta (2018, p. 18) afirma que “o confinamento das pessoas classificadas na categoria DI em instituições, ou em casa sob o cuidado da família, prolonga-se pela primeira metade do século XX até começarem a surgir serviços de apoio mais individualizado, na sua maioria da iniciativa de movimentos de pais”.

No período em que os testes de inteligência são ferramentas importantes a caracterização e classificação da pessoa com “desvantagem intelectual” a partir de parâmetros de normalidade difundidos pelo modelo médico, onde o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa dependem principalmente de sua adaptação às normas, propostas curriculares e aos métodos desenvolvidos pelos sistemas de ensino, esta pessoa é principalmente responsabilizada pelo seu sucesso ou fracasso socioeducacional.

Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos e Santos (2012, p. 556) apresentam uma análise crítica sobre o construto da inteligência como condição herdada e asseguram que, na psicométrica, ela é compreendida como “algo eminentemente intrínseco e estático (logo estável) que se baseiam os testes de inteligência e surge a primeira premissa do construto da deficiência mental: funcionamento intelectual abaixo da média”.

Os autores também destacam que a “associação do QI com o prognóstico de incapacidade orientou, predominantemente, todas as práticas educativas e sociais até aos anos de 1960, legitimando políticas de institucionalização ou de educação segregada”.

Pimpão (2015, p. 9) afirma que, “na segunda metade do século XX, criaram-se condições para aquilo que vem a ser identificado como a “Fase de Integração” no âmbito do

princípio de obrigatoriedade do ensino e do conhecimento sobre as ditas "deficiências de aprendizagem".

A autora comenta que “esta fase veio também promover segregação, pela condição a que ficaram sujeitos aqueles que, não conseguiram corresponder à aquisição das aprendizagens propostas, eram remetidos para a condição de “débeis” ou “fracos de mente”.

A década de 60 tornou-se, assim, marcante na promoção de mudanças no padrão de relação das sociedades com a pessoa com deficiência. Considerando que o paradigma tradicional de institucionalização tinha demonstrado seu fracasso na busca de restauração de funcionamento normal do indivíduo no contexto das relações interpessoais, na sua integração na sociedade e na sua produtividade no trabalho e no estudo, iniciou-se no mundo ocidental o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, como uma nova tentativa para integrar a pessoa com deficiência na sociedade (Aranha, 2001, p. 169).

Para Pimpão (2015, p. 29) “no final dessa década e início dos anos 1970, ocorrem mudanças em relação ao modo de ver a deficiência, pois este termo, que antes estava centrado no indivíduo, em sua incapacitada ou prejuízos em sua funcionalidade, começa a deslocar-se, ao apontar as causas da deficiência para o meio social onde esse individual está inserido”.

A partir dos anos 70, assiste-se a um avanço significativo na clarificação do conceito de DM. Em 1983 surgiu o conceito de comportamento adaptativo pelas mãos de Grossman (1983). O autor reformulou a definição proposta por Herbert, que conceptualizava a DM enquanto deterioração de áreas como a maturação, aprendizagem e ajustamento social; propôs a substituição destas áreas pelo termo “comportamento adaptativo”, definição que veio a ser adotada pela American Association of Mental Deficiency (AAMD) até 1992 e que tem sido alvo de várias alterações no decorrer das últimas décadas (Pimpão, 2015, p. 29).

Neste mesmo período, Forreta (2018, p. 19) afirma que “nasce o modelo social pelas mãos de movimentos reivindicativos da igualdade, emancipação e direito a plena participação das pessoas com deficiência. Neste modelo, há uma distinção clara entre deficiência e incapacidade”, segundo a qual,

[...] a deficiência resulta da discriminação e preconceito social, muito mais do que do seu perfil de funcionamento, sendo a maioria das dificuldades percebidas pelas pessoas com deficiência resultado do fracasso da sociedade para lhes proporcionar uma organização social e apoios que satisfaçam as suas necessidades. Sendo atribuído ao meio-envolvente um papel crucial no desenvolvimento e comportamento humano, a solução passa por investir na remoção de barreiras físicas e atitudinais, promovendo as modificações necessárias para anular ou reduzir as barreiras à participação plena das pessoas. Neste sentido, a incapacidade é, do ponto de vista ideológico, uma questão política que exige alterações atitudinais e mudanças sociais profundas de forma a garantir os direitos humanos de todos os cidadãos.

França (2014, p. 115) afirma que, neste “período, a proteção social das pessoas com deficiência passa a ser uma questão política. E com o aumento das manifestações públicas em

torno da questão, para seu apoio e crítica surge um novo e importante factor nessa dinâmica: o movimento das pessoas com deficiência”.

E continua a referir que no cenário internacional o mais proeminente representante desse movimento foi a inglesa Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) que inicialmente se concentrou na crítica do modelo de combate à pobreza dessa população (UPIAS, 1976). Ao postular que a pobreza não atinge as pessoas com deficiência simplesmente por assim serem, e sim pelas restrições sociais a elas impostas, os indivíduos organizados na UPIAS inovaram o conceito de deficiência. Neste sentido, o conceito de deficiência dissocia-se da pessoa e passa a ser um fenómeno social, ou seja, é no ambiente das relações sociais que o indivíduo terá ou não condições de integração, sempre dependente das oportunidades provocadas no e pelo ambiente social para que proceda seu desenvolvimento pessoal.

Para França (2014, p. 116) “tal definição de deficiência a emancipa do corpo. Nesse sentido, desafia diretamente a Ideologia da Normalização, ao afirmar que a incapacidade advém da interação social”. Por isso,

São tomadas como principais críticas à Normalização a padronização sobre a normalidade, como se fosse esperado de todos que atingissem desempenho semelhante em execução de tarefas, o que notoriamente não ocorre nem entre as pessoas sem deficiência, e a colaboração na construção de uma “menor valia” humana e social das pessoas com deficiência.

Em concordância com o exposto por França (2014), Forreta (2018, p. 21) afirma que,

[...] contrariamente ao modelo médico, o modelo social tende a promover alterações nos contextos de vida e nos contextos ambientais em alternativa à localização do(s) problema(s) no indivíduo. A deficiência passa a ter um estatuto adquirido, devido à forma como a sociedade avalia os comportamentos de determinado indivíduo e espera que ele se comporte dentro de um quadro definido como característico.

Sanches-Ferreira et al (2012, p. 559) pactuam com França (2014), Pimpão (2015) e Forreta (2018) quando afirmam que “deficiência mental não é uma entidade singular, já que dificilmente consegue ser isolada de forma inequívoca. Esta realidade é há muito explicitada na literatura científica e até com humor”.

Uma nova fase marcada por mudanças na terminologia deficiência surge quando se enfatiza maior respeito pelos indivíduos que estão nesta condição através do Modelo Biopsicossocial e a partir do que Sanches-Ferreira et al (2012, p. 560), refere:

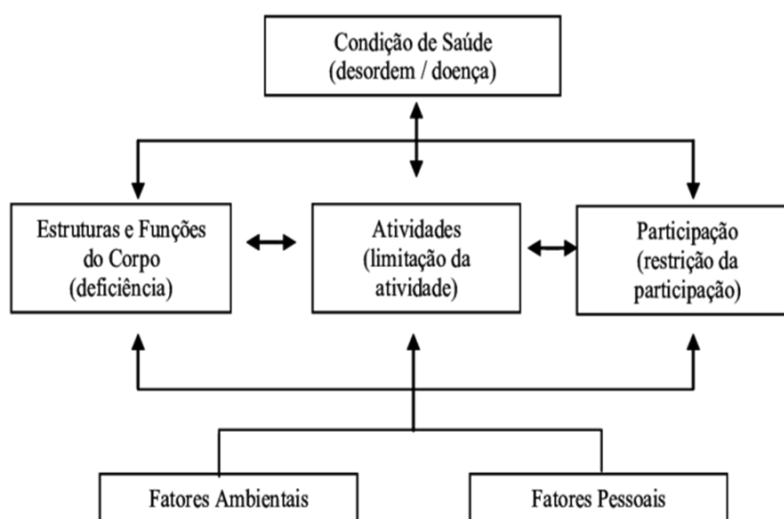
Como se pode apreciar, até à década de noventa do século passado, o pensamento dominante era o de que a presença de patologia com alguma gravidade constituía motivo suficiente para o indivíduo apresentar uma incapacidade em qualquer contexto. Por outras palavras, certas condições patológicas – doença, anomalia genética ou de outra ordem – inscreviam-se numa linha de progressão que levava a uma deficiência – alteração significativa ao nível das estruturas ou funções de um sistema específico do corpo – que produzia limitações funcionais – dificuldades na realização de atividades – cuja consequência era a incapacidade – restrições na vida do dia a dia. Efetivamente, é em 1997 que o Institute of Medicine (IOM) coloca os fatores ambientais e a

qualidade de vida como variáveis neste processo, atribuindo-lhes, contudo, uma tênue importância na funcionalidade.

No Relatório Final sobre Estudo de Avaliação do Impacto dos Custos Financeiros e Sociais da Deficiência, Portugal (2011, p. 30) descreve que a “Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) pretende, responder a uma nova forma de abordar o fenómeno da deficiência e transformou-se num elemento fundamental na definição de políticas e instrumentos de intervenção nesta matéria”.

Esta classificação valoriza não a “deficiência”, isto é, a configuração particular das funções do corpo associadas a uma determinada condição humana, mas sim as reduções nas capacidades resultantes da relação e da interação dessa configuração particular, com as circunstâncias da envolvente física, social e cultural em que os sujeitos se inserem, geradoras de limitações nas actividades e de restrições na participação social.

**Figura 1.** Modelo de Incapacidade da Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF)



Fonte: Sanches-Ferreira et al. (2012, p. 561)

Neste modelo, as condições de saúde são o elemento condicionante do nível de funcionalidade do indivíduo, pois estabelecem relações entre as suas capacidades e/ou incapacidades, dadas as oportunidades ou restrições que o ambiente envolvente possa oferecer, contribuindo para sua participação social ativa ou a sua segregação. Portanto, na CIF, “a participação deixa de depender apenas das estruturas e funções do corpo, pois, os fatores do meio são fundamentais” (Sanches-Ferreira et al., 2012, p. 561).

A Convenção da Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto nº 3.956/2001, no seu Art. 1º, define deficiência como [...] “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou

mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.

Essa definição ratifica a deficiência como uma situação. O que, oportunamente, influenciou Gomes et al. (2007, p. 14), ao referirem a deficiência mental como “uma situação que não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento”.

Silva e Coelho (2014, p. 171) corroboram Gomes et al. (2007) ao afirmarem que “há uma disparidade de pontos de vista relativamente ao conceito de deficiência, que reflete a complexidade da incapacidade decorrente das dificuldades de desenvolvimento intelectual que para serem minimizadas precisam tanto de uma avaliação ou diagnóstico como da atuação de uma equipa de profissionais de áreas diferentes”.

Endende-se assim que não há um consenso quanto ao conceito sobre deficiência mental, pois essa terminologia tem provocado divergências na definição de incapacidade ou limitação mental, devido aos diferentes enfoques relacionados ora à teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, ora baseado em aspetos neurológicos do desenvolvimento humano, além de outras s sobre o funcionamento intelectual baseadas na “idade mental” (IM) ou no quociente de inteligência (QI).

A pessoa com DID foi e, por vezes, ainda é tratada de forma discriminatória como imbecil, anormal, ou por outros termos depreciativos. Entretanto, houve avanços conceituais a partir de abordagens como as médicas e sociais que substituíram estes termos “por denominações menos segregadoras como pessoa com atraso no desenvolvimento, deficiente mental, criança com dificuldades de aprendizagem permanentes e pessoas com necessidades especiais” (Pimpão, 2015, p. 31).

Essas mudanças a respeito da terminologia da deficiência mental também são referidas por Forreta (2018, p. 29) quando afirma que “a progressiva substituição, na literatura e documentos oficiais, do termo mental por intelectual parece merecer o assentimento da comunidade científica e dos profissionais, justificando-se pelo facto de se tratar de um termo mais analítico” [...].

Segundo Sanches-Ferreira et al (2012, p. 561), “é o modelo da OMS (2001, 2007) que marca a ruptura com as anteriores concepções, dando um passo significativo na procura da explicitação desta dinâmica e na busca de uma linguagem cada vez mais neutra para descrever a realidade”.



Como referem estes autores, “ao incluir os fatores físicos, sociais e do meio a interagirem com as condições de saúde, o modelo da OMS admite a importância potencial da manipulação do ambiente ao nível das atitudes, das condições físicas, das políticas legislativas e sociais”.

Pimpão (2015, p. 31) refere que “em 2007 a AAMD alterou o seu nome para American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AADID), sendo proposta uma nova terminologia em substituição do conceito de “deficiência mental”, designada por Intellectual and Developmental Disabilities, ou seja, Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, como proposto por Santos e Morato (2012)”.

Forreta (2018, p. 27) comenta que,

A Associação Americana de Psiquiatria atualizou a terminologia, na quinta edição do Manual de Diagnóstico e Estatística (DSM-V), substituindo mental retardation por intellectual and developmental disability para se referir aos défices na capacidade cognitiva que começam no período de desenvolvimento (AAP, 2013), numa clara tentativa de adotar a terminologia já em uso pela OMS e pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).

Silva e Coelho (2014,) sustentam que a nova perspectiva de encarar as dificuldades que limitam o desempenho da pessoa nas atividades a desenvolver no seu meio ambiente, designada por dificuldade intelectual e desenvolvimental, é atualmente definida como uma dificuldade que se caracteriza por um “funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, coexistindo com duas ou mais limitações ao nível das áreas adaptativas (comunicação, autonomia, lazer, segurança, emprego, vida doméstica, autossuficiência na comunidade...), com a data de aparecimento até aos 18 anos de idade” (p. 173).

Para Pimpão (2015, p 38) funcionalidade e construtivismo são elementos importantes para essa nova forma de perceber a pessoa com DID. Este porque tem um caráter dinâmico em relação ao desenvolvimento e aprendizagem; aquele porque enfatiza a singularidade da pessoa e as possibilidades oferecidas pelo contexto sociocultural ao seu progresso (ou não). “No entanto, a perspectiva construtivista acrescenta ao entendimento da pessoa com DID o foco sobre as relações e práticas discursivas em que ocorre o desenvolvimento dessa pessoa”.

De acordo com Sofia (2019, p. 6):

É neste paradigma relativista e desenvolvimentalista que a nova terminologia se insere, visando a mudança de atitudes para não só uma maior adequação e diversidade de apoios, como também para a criação de oportunidades na comunidade, visando um desempenho funcional de maior qualidade na adaptação às exigências do contexto, que pressupõe, logo à partida, a mudança para uma sociedade inclusiva, respeitadora dos direitos de todos e onde todos podem, de diferentes formas, assumir o seu papel de cidadão, com base nas suas capacidades e talentos.

## 2.2 Caracterização da DID

Como refere Figueira (2012, p. 35), nos indivíduos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, tal como em outros indivíduos, as características variam muito de pessoa para pessoa”. E continua a referir que,

A variedade é enorme e, enquanto nuns é notável o atraso de desenvolvimento, outros apresentam um aspeto saudável, para além de toda uma série de características em que a diferença entre uns e outros é enorme. Através de alguns estudos experimentais, foram demonstradas algumas características que distinguiram os deficientes mentais dos outros.

Segundo esta autora, “os indivíduos com DID possuem dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, dificuldades psicomotoras, dificuldades sensoriais, dificuldades nas relações sociais, dificuldades de autonomia e dificuldades de linguagem”.

Para Santos e Morato (2002, p. 37), “as limitações destes indivíduos deverão ser avaliadas de forma adequada de modo a poder planificar-se uma intervenção mais eficaz. São imprescindíveis três fases para uma caracterização destas dificuldades”:

- diagnóstico referente ao nível de funcionamento intelectual, das habilidades adaptativas e idade cronológica do aparecimento das perturbações.
- identificação das áreas fortes e áreas fracas e necessidade de apoios.
- determinação do perfil, intensidade e frequência dos apoios necessários.

Os autores também afirmam que “na área desta população, é possível verificar que as mesmas se direccionam para a provisão de apoios nas áreas do comportamento adaptativo e funcionalidade e não estritamente para as “habilidades ou capacidades intelectuais” (2012, p. 11).

Sobre Comportamento Adaptativo – CA, Santos (2020, p.10) afirma:

O CA é um constructo multidimensional influenciado pelo contexto definido por Santos e Morato (2012b, p. 28) como “o conjunto de habilidades aprendidas ou adquiridas para desempenhar com sucesso aspetos e tarefas, no âmbito da independência, responsabilidade pessoal e social, que através de ajustamentos vários procura a adaptação às expectativas socioculturais e etárias vigentes, e que implicam o assumir do papel de membro ativo na comunidade onde o indivíduo se insere”.

A autora refere que é “na conceção multidimensional da pessoa (com e sem) DID, que as informações adaptativas assumem relevo para o desenvolvimento de um plano individual adequado às características, necessidades e desejos do indivíduo, na sua contextualização

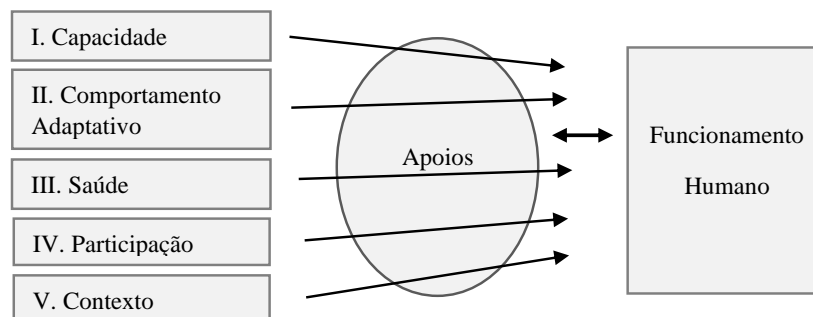
comunitária e nas atividades de vida diária típicos, visando uma maior autonomia, participação social e uma vida com qualidade” (p. 15).

### 2.3 Classificação da DID

Como afirma Forreta (2018, p 34), “ao contrário da CIF, o sistema de classificação proposto pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), valoriza, a par dos aspetos mensuráveis, os aspetos subjetivos de funcionamento, como a avaliação pessoal e o bem-estar subjetivo”.

A autora continua sua argumentação ao referir que “se até aqui o diagnóstico e classificação se baseavam quase exclusivamente no resultado da aplicação de testes de inteligência, hoje em dia a classificação aparece enquadrada num modelo ecológico multidimensional baseado na interação da pessoa com o ambiente, dando ênfase à conceção e prestação de apoios individualizados”, como ilustra a figura seguinte:

**Figura 2.** Moldura Teórica do Funcionamento Humano



Fonte: Forreta (2018, p. 35)

Forreta (2018, p 35) continua a referir que o diagnóstico de DI envolva funcionamento intelectual, o comportamento adaptativo e a idade, a expressão de DI em relação ao funcionamento humano envolve o compromisso recíproco dinâmico de cinco dimensões:

- A capacidade intelectual é apresentada como a capacidade nas funções mentais que incluem: raciocínio, planeamento, resolução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, velocidade de aprendizagem e capacidade de aplicar as aprendizagens a novas situações;
- O comportamento adaptativo refere-se ao conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas aprendidas e executadas pelos indivíduos na sua vida quotidiana;

- À semelhança da perspectiva adotada pela OMS, a saúde é observada enquanto completo bem-estar físico e mental.
- A participação diz respeito aos papéis e interações desempenhados pelos indivíduos em casa, na escola, no trabalho, atividades de lazer, culturais e religiosas;
- O contexto descreve a forma como os indivíduos se inter-relacionam com as condições ambientais e contextuais em que estão inseridos, nomeadamente as condições físicas, sociais e atitudinais e os fatores pessoais como género, idade, motivação, estilos de vida e origem social (Forreta, 2018, p. 35).

Esta autora continua a expressar que “essas dimensões contribuem para a dinâmica do funcionamento humano, mediadas pelos apoios disponibilizados para cada um dos indivíduos. Os apoios correspondem aos recursos e estratégias mobilizados para promover o desenvolvimento, a educação, os interesses, a qualidade de vida e melhorar o funcionamento individual”.

Para Santos & Morato (2012, p. 11) “Os indivíduos com DID não devem ser classificados pelas características intrínsecas aos mesmos, mas pelos tipos de apoios que necessitam para corrigir as dificuldades”.

Estes autores apresentam, também, os seguintes tipos de apoios:

Apoios intermitentes – necessários esporadicamente (natureza episódica e descontínua), na medida em que o sujeito nem sempre necessita do mesmo ou apenas necessita em períodos específicos de transição, podendo ser de baixa ou alta transição; apoios limitados – caracterizados por uma certa consistência em termos de intensidade (natureza contínua), especialmente nos períodos críticos; apoios extensivos – que denotam já um acompanhamento regular (diário) pelo menos nalguns contextos específicos (casa, escola, trabalho...), não se encontrando definido o tempo da sua aplicação; e finalmente, apoios permanentes – caracterizados pela sua constância e altas intensidades, de estilo permanente e denotando uma maior intrusividade do que os restantes.

Neste sentido, os autores consideram que “para o indivíduo com DID ter uma melhor e consistente funcionalidade, é dispensável tentar classificá-lo por categorias ou outras formas ou escalas, antes, importa identificar quais os apoios necessários à melhoria de desempenho individual e social”.

## **2.4 Etiologia da DID**

Segundo Domingues (2012, p. 8), “a DID pode ter várias causas, como condições genéticas, perinatais e pós-natais, e que podem acontecer por situações que impossibilitem o desenvolvimento cerebral, antes do parto, durante o nascimento ou após o nascimento”.

Na generalidade das vezes não se consegue definir com certeza satisfatória a causa da DID, tendo em conta que existe uma multiplicidade de fatores que poderão estar envolvidos na manifestação da dificuldade. Referimo-nos a fatores biológicos, genéticos e fisiológicos, que são inseparáveis dos fatores socioeconómicos e de adaptação social, emocional e vocacional (Pimpão, 2015, p. 42).

Além disso, Figueira (2012, p. 37) também acentua quatro grupos de causas que importam referir:

- Factores biomédicos relacionados com processos biológicos (nutrição, desordens genéticas);
- Factores sociais onde se atenta a interação social e familiar (responsabilidade e estimulação por parte dos adultos);
- Factores comportamentais (abuso de substâncias tóxicas, por exemplo);
- Factores educacionais relativos à viabilidade dos apoios educativos que promovam o desenvolvimento do comportamento adaptativo.

Estes autores afirmam que a etiologia é apresentada como variada e sugerem evidências de que nos casos em que não se podem identificar causas biológicas as classes de nível socioeconómico mais baixo apresentam-se sobre representadas por indivíduos classificados com DI, normalmente, de grau ligeiro. Por último, os autores defendem que este sistema de classificação é compatível com outros sistemas de diagnóstico e classificação, nomeadamente com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2004) e com o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-V) (AAP, 2013).

Sobre as causas da DID, Forreta (2018, p. 37) refere que “em consonância com a 11<sup>a</sup> classificação da American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), são definidos os mesmos três critérios que devem ser cumpridos para que se verifique o diagnóstico da DI”:

- I) défice no funcionamento intelectual, confirmado através de avaliações clínicas e aplicação de testes de inteligência padronizados;
- II) défice no funcionamento adaptativo que ocorre quando, sem apoio continuado, se verificarem limitações em uma ou mais atividades da vida diária, como comunicação, participação social e vida independente e, em múltiplos contextos como em casa, na escola, no local de trabalho ou na comunidade;
- III) o início dos défices intelectuais e adaptativos devem ocorrer no período do desenvolvimento (AAP, 2013).

## 2.5 Perspectiva multidimensional e apoios à DID

Nas ciências humanas não é fácil situarmos numa data precisa as mudanças de paradigma, isto é, quando uma corrente de pensamento deixa de ser predominante na explicação dos fenômenos para dar lugar a uma outra. Podemos, isso sim, caracterizar esse processo como uma confluência de contributos e variáveis que se vão articulando entre si na descrição e explicação da deficiência e da incapacidade (Sanches-Ferreira et al, 2012, p. 559).

Para Simões & Santos (2016, p. 183)

A conceção de qualidade de vida acarreta um novo olhar face à população com dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID), ainda comumente designada por deficiência mental no nosso país, estimulando um paradigma assente na equidade, inclusão e participação social de todos os cidadãos. A qualidade de vida é definida como multidimensional, envolvendo indicadores subjetivos e objetivos da vida de cada indivíduo.

Santos e Morato (2012, p.11) afirmam que a essa perspectiva multidimensional vem contrariar a tendência anterior em se “rotular e estigmatizar”, classificando-se os indivíduos em vários graus de deficiência mental: leve, moderado, severo e profundo. Os autores os indivíduos com DID são ‘classificados’ não pelas características intrínsecas aos mesmos, mas pelo tipo de apoios que necessitam para ultrapassar as suas dificuldades:

- 1) apoios intermitentes – necessários esporadicamente (natureza episódica e descontínua), na medida em que o sujeito nem sempre necessita do mesmo ou apenas necessita em períodos específicos de transição, podendo ser de alta ou baixa intensidade;
- 2) apoios limitados – caracterizados por uma certa consistência em termos de intensidade (natureza contínua), especialmente nos períodos críticos;
- 3) apoios extensivos – que denotam já um acompanhamento regular (diário) pelo menos nalguns contextos específicos (casa, escola, trabalho...), não se encontrando definido o tempo da sua aplicação; e finalmente,
- 4) apoios permanentes – caracterizados pela sua constância e altas intensidades, de estilo permanente e denotando uma maior intrusividade do que os restantes.

Nesta, a funcionalidade pode ser considerada como “uma equação onde o grau de funcionalidade é função das limitações do indivíduo (denominador) e do apoio recebido (numerador). Assim, quanto maior o denominador – neste caso a limitação funcional – maior terá de ser o numerador, isto é, o nível de suporte a fim de que a funcionalidade se mantenha a um determinado nível. É nesta oscilação que se joga o contínuo funcionalidade/ incapacidade” (Sanches-Ferreira et al., 2012, p. 563).

### **3 Capítulo II – Inclusão da Pessoa com DID no Mercado de Trabalho**

Neste capítulo, são referidos os aspetos históricos e as concepções sobre trabalho, as diversas fases das relações de produção na sociedade, desde o seu conceito clássico, até a influência do modelo neoliberal.

Aborda, também, a política de inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, a partir dos programas demandados por organizações como a ONU, UNESCO e OIT, dentre outras. E ações de países como os Estados Unidos, que influenciaram as políticas relacionadas à habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência, tendo um foco especial nas políticas brasileiras de inclusão profissional da pessoa com DID

A educação profissional é apresentada ao discorrer-se historicamente sobre as leis, programas e projetos que tratam a qualificação da PCD nos centros ou escolas de atendimento especializados, como também empresas e outras instituições que atuam para a promoção escolar, habilitação e reabilitação profissional desses indivíduos.

Por fim, expõem-se os modelos de emprego na inclusão profissional da pessoa com DID, dentre os quais o emprego protegido para aquisição de competências para atividade laboral e o emprego apoiado.

#### **3.1 Trabalho: aspetos históricos e concepções**

Oliveira, Santos e Cruz (2007, p. 1), numa perspectiva histórica, referem trabalho como,

[...] importante se não o principal determinante da formação das sociedades, sendo o meio através do qual o homem constrói o seu ambiente e a si mesmo de acordo claro com as reais condições que dispõe, pois, o trabalho está na base de toda sociedade, seja ela qual for, estabelecendo as formas de relações entre os indivíduos; entre as classes sociais; criando relações de poder e propriedade; determinando, assim, o ritmo do cotidiano do trabalhador e da própria sociedade.

Para Borges (1999, p. 81) “as concepções do trabalho não são obras de um sábio específico, nem do acaso. Resultam de um processo de criação histórica, no qual o desenvolvimento e propagação de cada uma é concomitante à evolução dos modos e relações de produção, da organização da sociedade como um todo e das formas de conhecimento humano”.

Em sua pesquisa, Borges (1999, p. 83-86) aponta seis principais concepções do trabalho:

1. Clássica – na Idade Média, originou-se na filosofia de mesma designação e no regime de trabalho escravista. Ao trabalho era atribuída baixa centralidade na vida e características como degradante, inferior, desgastante e duro. Competia aos escravos. Era realizado sob um poder baseado na força e na coerção, de modo que o senhor detinha o direito sobre a vida do escravo. O principal valor era o ócio. Atividades políticas e/ou intelectuais não eram consideradas trabalho.
2. Capitalista Tradicional – surge junto à economia de mercado concorrencial. Recebe apoio na elaboração ideológica da economia clássica, da reforma protestante, da administração clássica e da psicologia industrial. Atribui elevada centralidade ao trabalho. Tal concepção descreve o trabalho como mercadoria, elegendo como principal valor do trabalho sua instrumentalidade para o sucesso econômico. Defende que deve ser realizado de forma disciplinada, sistemática, padronizada e parcelada. Toma-o como duro, estritamente supervisionado, simplificado, exigindo poucos requisitos de qualificação do trabalhador, organizado de forma que se separe a execução da concepção. É, então, planejado detalhadamente por especialistas e gerentes, e exigente de obediência. O exercício do poder se justifica na propriedade, no controle das recompensas e coerções e no domínio do saber.
3. Marxista – surge fundamentando-se no movimento que leva o mesmo nome, o qual surgiu partindo da crítica à concepção anterior. Atribui elevada centralidade ao trabalho na vida das pessoas, enquanto representa a própria expressividade e autoconstrução do ser humano. Defende que o trabalho deve ser produtor da própria condição humana, expressivo, fornecer recompensas de acordo com as necessidades de cada um, de conteúdo criativo e desafiante, dignificante, de controle coletivo e protegido pelo Estado. Por outro lado, descreve o trabalho, na sociedade capitalista, como uma mercadoria, alienante, explorador, humilhante, monótono e repetitivo, discriminante, embrutecedor e submisso.
4. Gerencialista – surge na etapa oligopolista do capitalismo, tenta reagir às críticas da concepção marxista e de outros movimentos como o anarquismo, tentando conter as insatisfações de massas, as quais têm no sindicalismo uma forma de institucionalização. Sua formulação é influenciada pela corrente keynesiano-fordista na economia, das relações humanas na administração e pelos estudos que marcaram o surgimento da psicologia organizacional. Antes que uma concepção distinta propriamente dita, é exatamente o movimento criador de uma nova concepção, a partir



do capitalismo tradicional. Tenta pela estabilidade no emprego, dos programas assistenciais e/ou de benefícios e da promoção das relações interpessoais, amenizar as consequências indesejáveis do capitalismo tradicional que a crítica já era sábia em apontar.

5. Centralidade Expressiva – encontra fundamentação na corrente institucionalista e na economia política radical ou abordagens sociológicas, na psicologia organizacional e do trabalho, a partir das publicações de Argyris e Maslow (apud Brief e Nord, 1990), e na administração a partir da abordagem comportamental. Realça a questão da horizontalização das estruturas organizacionais e a participação, bem como a pluralidade do embasamento do poder. Defende a perseguição do seu conjunto de valores dentro de uma economia de mercado. Os principais valores são a expressividade, a riqueza de conteúdo do trabalho e o avanço tecnológico.
6. Centralidade Externa – surgiu concomitantemente à concepção anterior. Por consequência, busca fundamentos também nas críticas desenvolvidas pela economia radical, porém conjugando com influências neoliberais. Em comparação com as demais concepções, atribui baixa centralidade ao trabalho. Descreve o trabalho de forma muito próxima à concepção anterior. Diferencia-se radicalmente nos valores. Defende um trabalho instrumental, um igualitarismo baseado na socialização de aspectos positivos e negativos do trabalho, horizontalização, instabilidade e um trabalho leve baseado na alta tecnologia e na redução da jornada de trabalho. Toma como principal valor o prazer fora do trabalho, por meio do consumo ou de atividades de lazer. Esta concepção, alvo de muitas discussões atualmente, tem recebido muitas críticas, entre as quais a de Antunes (1995), que a considera dualista, à medida que supõe uma vida de prazer fora do trabalho e um trabalho empobrecido de significado.

Borges (1999, pp. 87-88) afirma na sua pesquisa que dentre as concepções de trabalho há evidências de que a clássica, ainda é marcante no Brasil, o que influencia negativamente as condições socioeconômica do trabalhador e favorece a sua inserção no mercado de trabalho informal sem que tenha acesso ao welfare state, portanto, em condições de vulnerabilidade e exclusão social.

Para Oliveira et al (2007, p. 4) o mundo do trabalho ao mesmo tempo traduz um crescimento da capacidade humana, leva a precarização do trabalho a considerar a desproletarização e/ou subproletarização da classe trabalhadora, haja vista “o trabalho parcial,

subcontratado e informal que aguçam ainda mais as contradições sócio-econômicas da sociedade”.

### **3.2 Políticas de inclusão no mercado de trabalho**

Como refere Silva (2011, p. 26), as escolas de educação profissional seguiam geralmente o modelo de formação para trabalho manufatureiro, implantado no Colégio das Fábricas, criado em 1809, para abrigar os órfãos trazidos de Portugal por D. João VI. No período inicial, o ensino de ofício era desenvolvido em estabelecimento de trabalho (cais, hospitais, quartéis militares, etc.). Posteriormente, ao ensino de ofício foi acrescentada a instrução nas primeiras letras e, depois, o ensino primário.

De forma geral, a organização da educação no país era muito precária. Apesar da constituição de 1824 prometer instrução primária e gratuita a todos, como assinala Jannuzzi (2004), em 1878, havia no país somente 15.561 escolas primárias com 175 mil alunos para uma população de nove milhões de habitantes. Apenas cerca de 2% da população era escolarizada. O ensino primário foi regulamentado pela lei de outubro de 1827, regulamentação esta que perdurou até 1946. A lei previa o ensino de leitura, escrita e contas, sem esquecer os princípios morais e a doutrina da religião católica. Não se previa, nessas escolas, a formação para o trabalho. Nessa organização incipiente das escolas primária, era praticamente nula a matrícula de alunos com deficiência.

Freitas e Marques (2007, p. 71) destacam que “no século XX, são criadas instituições especializadas no atendimento às pessoas com deficiência e implantação de programas de reabilitação”. E afirmam que organizações como ONU, OMS, UNESCO e OIT promovem ações de apoio às pessoas com deficiência bem como intercâmbio para partilhar conhecimentos a cerca da deficiência.

De acordo com Freitas e Marques (2007, p. 71), “a partir das décadas de 1960 e 1970, notadamente nos Estados Unidos, ocorre uma forte defesa dos direitos humanos e civis pelos movimentos sociais de minorias”. São estes movimentos que, segundo os autores, vão dar visibilidade a esta temática, colocando a tónica nos direitos individuais e na autonomia.

Freitas e Marques (2007, p. 71) referem que “na atualidade, os estudos sobre a inserção de pessoas com deficiência se posicionam, de forma explícita ou implícita, sob a égide de dois paradigmas políticos internacionais dominantes”. O primeiro com foco em medidas antidiscriminatórias com origem nos Estados Unidos e Canadá e o outro implementado pelo Estado através do estabelecimento cotas definidas na legislação e normativas de países europeus.

Os autores citam Pochmann (2000), ao referir que “durante os anos 90, os países latino-americanos, inclusive o Brasil, passam por programas de estabilização monetária

ancorados no dólar, por ajustes no padrão de competitividade e por alteração dos sistemas de proteção social”.

Configura-se, então, um novo modelo de interpretação das deficiências, o qual perde seu caráter de atributo individual e passa a ser um fenômeno contingencial que remodela as ações sociais, procurando ajustar o ambiente também à natureza das pessoas com deficiência”. O pressuposto é de que a pessoa com deficiência deva ser incluída na sociedade e no trabalho tendo por parâmetro suas potencialidades, e que as organizações e a sociedade precisam se ajustar para garantir a plena participação dessas pessoas. Contudo, é necessário sublinhar que essa é uma matriz de interpretação recente que precisará de tempo para ser incorporada (Freitas e Marques, 2007, p. 72).

Segundo Manica e Caliman (2015, p. 20) no Brasil, [...] “as leis garantem um ensino inclusivo. Existem decretos e dispositivos legais que tratam da educação especial. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no título III, garante o direito à educação e o dever de educar”.

A Lei Nº 8.213/199 dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência Social e dá outras providências, na Subseção II, trata da habilitação e da reabilitação profissional. O Artigo 89 refere que a “habilitação e a reabilitação profissional e social deverão proporcionar ao beneficiário incapacitado parcial ou totalmente para o trabalho, e às pessoas portadoras de deficiência, os meios para a (re)educação e de (re)adaptação profissional e social indicados para participar do mercado de trabalho e do contexto em que vive” (Brasil, 1991).

No que trata esta Lei há 2 artigos que redimensionam a política brasileira de inclusão no trabalho:

O Art. 92. Concluído o processo de habilitação e reabilitação social e profissional, a Previdência Social emitirá certificado individual, indicando as atividades que poderão ser exercidas pelo beneficiário, nada impedindo que este exerça outra atividade para a qual se capacitar.

Art. 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) de seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

- I - até 200 empregados ..... 2%
- II - de 201 a 500 ..... 3%
- III - de 501 a 1.000 ..... 4%
- IV - de 1.001 em diante ..... 5%.

A Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, de maio de 2009 (Decreto nº 6.949) foi criada, segundo Manica e Caliman, (2015, p. 50), “com o propósito de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e de promover o respeito pela sua dignidade inerente”.

No citado Decreto (Brasil, 2009), Art. 27, que refere o Trabalho e emprego, são descritos:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência ao trabalho, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Esse direito abrange o direito à oportunidade de se manter com um trabalho de sua livre escolha ou aceitação no mercado laboral, em ambiente de trabalho que seja aberto, inclusivo e acessível a pessoas com deficiência. Os Estados Partes salvaguardarão e promoverão a realização do direito ao trabalho, inclusive daqueles que tiverem adquirido uma deficiência no emprego, adotando medidas apropriadas, incluídas na legislação, com o fim de, entre outros:

- a) Proibir a discriminação baseada na deficiência com respeito a todas as questões relacionadas com as formas de emprego, inclusive condições de recrutamento, contratação e admissão, permanência no emprego, ascensão profissional e condições seguras e salubres de trabalho;
- b) Proteger os direitos das pessoas com deficiência, em condições de igualdade com as demais pessoas, às condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo iguais oportunidades e igual remuneração por trabalho de igual valor, condições seguras e salubres de trabalho, além de reparação de injustiças e proteção contra o assédio no trabalho;
- c) Assegurar que as pessoas com deficiência possam exercer seus direitos trabalhistas e sindicais, em condições de igualdade com as demais pessoas;
- d) Possibilitar às pessoas com deficiência o acesso efetivo a programas de orientação técnica e profissional e a serviços de colocação no trabalho e de treinamento profissional e continuado;
- e) Promover oportunidades de emprego e ascensão profissional para pessoas com deficiência no mercado de trabalho, bem como assistência na procura, obtenção e manutenção do emprego e no retorno ao emprego;
- f) Promover oportunidades de trabalho autônomo, empreendedorismo, desenvolvimento de cooperativas e estabelecimento de negócio próprio;
- g) Empregar pessoas com deficiência no setor público;
- h) Promover o emprego de pessoas com deficiência no setor privado, mediante políticas e medidas apropriadas, que poderão incluir programas de ação afirmativa, incentivos e outras medidas;
- i) Assegurar que adaptações razoáveis sejam feitas para pessoas com deficiência no local de trabalho;
- j) Promover a aquisição de experiência de trabalho por pessoas com deficiência no mercado aberto de trabalho;
- k) Promover reabilitação profissional, manutenção do emprego e programas de retorno ao trabalho para pessoas com deficiência.

2. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência não serão mantidas em escravidão ou servidão e que serão protegidas, em igualdade de condições com as demais pessoas, contra o trabalho forçado ou compulsório.

Para Godim (2017, p. 122) “a Lei de Cotas é considerada um dos instrumentos mais completos, internacionalmente conhecidos, referente à pessoa com deficiência. A lei determina a obrigatoriedade da observância mínima sob a pena de autuação e multa administrativa por meio dos órgãos fiscalizadores”.

Segundo o autor, esta lei é um instrumento de direitos da pessoa com deficiência e de suas garantias previdenciárias, à assistência de saúde e ao trabalho, a partir da qual o trabalhador com deficiência amplia suas condições de acesso ao emprego, porém sem a garantia de que haverá estabilidade, pois a qualquer momento o trabalhador poderá ser substituído ou desligado da empresa.

Ao analisar o sistema de cotas, Oliveira, Junior e Fernandes (2009, p. 223) afirmam que,

[...] parte da eficácia da política de cotas ainda não tem sido alcançada em virtude de fatores como: a competitividade exacerbada no mercado de trabalho, as taxas em geral baixas de oferta de emprego no setor formal, e também a falta de informação dos empregadores acerca da deficiência. Ainda, segundo os autores, um dos pontos mais problemáticos está no fato de que esse sistema não tem provocado impacto nas empresas de grande porte, situação que necessita ser repensada, pois as mesmas são responsáveis pela absorção de parte considerável da mão-de-obra disponível no mercado.

Para Manica e Caliman (2015, p. 20) a Lei (LDB) “garante o acesso à educação profissional às pessoas com deficiência que são analfabetas ou que possuem baixo nível de escolaridade”.

Vale ressaltar que, no Brasil, o quadro é assustador, como demonstra o último Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): o Brasil conta com mais de 60% de pessoas com deficiência que estão com o nível básico incompleto (do número total das pessoas com deficiência no Brasil).

Os autores referem que a LDB, no capítulo 42, o texto que trata da educação profissional esclarece que,

As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais abertos à comunidade, condicionados à matrícula e à capacidade de aproveitamento e, não necessariamente, ao nível de escolaridade” (BRASIL, 1996). Isso mostra a preocupação e a valorização, por parte do Estado, da competência profissional que está acima do grau ou nível de escolaridade, quando se trata de alunos com deficiência.

Em outubro de 2011, o Governo Brasileiro promulgou a Lei Nº 12.513, que no Artigo 1º, institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), “a ser executado pela União, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira”. Neste artigo, há itens específicos que tratam a educação e qualificação profissional e que atendem também às necessidades das pessoas com deficiências, quais sejam:

III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;

IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;

V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda.

O Artigo 2º desta Lei, Inciso 2º refere que “será estimulada a participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e tecnológica, desenvolvidas no âmbito do Pronatec, observadas as condições de acessibilidade e participação plena no ambiente educacional, tais como: adequação de equipamentos, de materiais pedagógicos, de currículos e de estrutura física”.

Com base na Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 06 de julho de 2015, que propõem e amplia as prerrogativas do Estatuto da Pessoa com Deficiência, caracterizando-a e indicando caminhos ao processo inclusivo das pessoas com deficiência no âmbito da Educação, Saúde, Assistência Social, Acessibilidade e Mercado de Trabalho, relativos a inclusão e não discriminação dessas pessoas na sociedade.

Nos artigos específicos à inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho podemos notar que a pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Ressaltando que,

§ 1º As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos.

§ 2º A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor.

§ 3º É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena.

§ 4º A pessoa com deficiência tem direito à participação e ao acesso a cursos, treinamentos, educação continuada, planos de carreira, promoções, bonificações e incentivos profissionais oferecidos pelo empregador, em igualdade de oportunidades com os demais empregados. § 5º É garantida aos trabalhadores com deficiência acessibilidade em cursos de formação e de capacitação. (Art. 34).

Por isso, no art. 35 da lei, destaca-se a finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego que é “promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho”. Assim como, “criar programas de estímulo ao empreendedorismo e ao trabalho autônomo, incluídos o cooperativismo e o associativismo,

devem prever a participação da pessoa com deficiência e a disponibilização de linhas de crédito, quando necessárias”.

No que se refere a habilitação e reabilitação profissional, da pessoa com deficiência ao mercado de trabalho, o art. 36 da referida lei, enfatiza que “o poder público deve implementar serviços e programas completos de habilitação e de reabilitação profissional para que elas possam ingressar, continuar ou retornar ao campo do trabalho, respeitados sua livre escolha, sua vocação e seu interesse”.

Desta feita, na Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (LBI, 2015) a inclusão no trabalho da PCD “constitui modo de inclusão e sua colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho”. A colocação competitiva da pessoa com deficiência pode ocorrer por meio de trabalho com apoio, observadas as seguintes diretrizes:

- I - Prioridade no atendimento à pessoa com deficiência com maior dificuldade de inserção no campo de trabalho;
- II - Provisão de suportes individualizados que atendam a necessidades específicas da pessoa com deficiência, inclusive a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de agente facilitador e de apoio no ambiente de trabalho;
- III - Respeito ao perfil vocacional e ao interesse da pessoa com deficiência apoiada;
- IV - Oferta de aconselhamento e de apoio aos empregadores, com vistas à definição de estratégias de inclusão e de superação de barreiras, inclusive atitudinais;
- V - Realização de avaliações periódicas;
- VI - Articulação intersetorial das políticas públicas; VII - possibilidade de participação de organizações da sociedade civil. (Art. 37).

Portanto, no processo de organização e seleção a entidade contratada para a realização de processo seletivo público ou privado para cargo, função ou emprego está obrigada à observância do disposto nesta Lei e em outras normas de acessibilidade vigentes, a fim de garantir a inclusão e acessibilidade da pessoa com deficiência no mercado de trabalho (Art. 38).

Para Santos (2020, p. 46) “a empregabilidade das pessoas com DID deve ser um objetivo que deve estar presente na agenda nacional, envolvendo programas e apoios que permitam o desenvolvimento de competências (pessoais, sociais e técnicas) necessárias à integração no mercado laboral, pelo que os domínios adaptativos que neste momento são menos desvalorizados (números/tempo, atividade económica) devem ser reequacionados”.

No que toca a situação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil, Godim (2017, p. 284) afirma que,

as PCD são submetidas ao que se pode definir como inclusão instável, precária e marginal, e, ainda, imposta e subordinada, uma vez que são submetidas a políticas públicas insuficientes baseadas em uma inclusão cada vez mais degradada, que gera, tanto na mentalidade das PCD, como no âmbito da sociedade em geral, uma condição utópica da emancipação humana sob novas formas de relações sociais. Essas políticas, no entanto, caracterizam-se, na maioria dos contextos em que são implementadas, como políticas focais compensatórias, de assistência ou caridade social, que funcionam como alívio à pobreza e à manutenção do status quo. Quando não, caracterizam-se pela exploração desmedida e desumana das condições remanescentes de indivíduos sociais que já possuem uma série de outras limitações, mas que se submetem ao trabalho degradante para sobreviver na estrutura organizativa da sociedade capitalista.

### 3.3 Educação profissional e a DID

Para Manica e Caliman (2015, p. 19) “os esforços para a implantação da inclusão na educação, especialmente na área de formação profissional, tornam-se uma esperança, sobretudo para aquela população que não conseguiu frequentar uma escola regular e formal ou, mesmo, a educação superior”.

A política brasileira de educação profissional refletiu, ao longo da história, as tensões que permeiam o campo discursivo da finalidade da formação profissional perante as transformações dos modos produtivos e o avanço da luta de classes, tão próprias de uma sociedade baseada no capital. Portanto, impossível não traçar um paralelo entre as discussões a respeito do lugar que o trabalho ocupa na sociedade e os reflexos desse posicionamento na elaboração das políticas brasileiras de educação profissional (Oliveira, 2017, p. 98).

Como refere Correia (2010, p. 26), “de forma sintética, as relações entre trabalho e educação e entre educação e cidadania foram marcadas por uma forte ambiguidade que adquiriu configurações distintas em momentos históricos diferentes

Em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) foi criado para qualificar aprendizes para a indústria brasileira, dando oportunidade para que o indivíduo frequentasse a escola em um turno e, no outro, realizasse sua inserção no mercado de trabalho por meio de um contrato entre a empresa e o aluno, este último denominado menor aprendiz (Manica e Caliman, 2015, p. 19).

A colocação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, no Brasil, aconteceu por volta de 1950, porém se tornou uma ação prioritária da Educação Especial na década de 1970 com a expansão dos programas de profissionalização e a criação de novas oficinas, serviços e instituições que favoreçam no preparo profissional dessa população (Jannuzzi, 1992). Esses programas surgiram na perspectiva da desinstitucionalização e integração social, dividindo-se em duas vertentes: a proposta laboral em instituições e na comunidade. Eram previstas para a população de adultos com deficiência mental e deveriam ocorrer em três momentos: no educacional, no pré-educacional e no profissional que objetivavam, respectivamente o ajustamento social e



vocacional, o desenvolvimento de aptidões e o treinamento profissional (Santos, 2013, p. 36).

A autora refere que “as primeiras oficinas pedagógicas para profissionalização ocorreram nas instituições Pestalozzi do Brasil, em Belo Horizonte e Minas Gerais, fundadas em 1948 por Helena Antipoff. Além disso, outras oficinas foram realizadas pelas APAEs – Associações de Pais Amigos dos Excepcionais, iniciadas em 1954, no Rio de Janeiro”.

Santos (2013, p. 37) continua a referir que “as APAEs que oferecem oficinas abrigadas estão longe de cumprir seus objetivos relacionados com a profissionalização, pois em sua produção interna, o aluno, além de não remunerado, é treinado para que no futuro seja submisso no que concerne às questões salariais, aprendendo a não questioná-las”.

De acordo com Mena (2000, p. 36) “as oficinas abrigadas de trabalho nasceram, assim, de uma necessidade do adulto com deficiência e/ou doença mental como uma possibilidade de desenvolvimento bio-psico-social, através de sua inserção no mundo do trabalho”.

Santos (2013, p. 37), citando Goyos (1995), reflete sobre os problemas decorrentes da maneira como ocorreu a educação profissional nessas oficinas:

Na verdade, vários são os fatores responsáveis pelo fracasso do aluno com deficiência: a escola especial, que considera o aluno como irrecuperável e restrito; o material, por restringir-se ao uso do professor, acabando este por exercer o controle das atividades dos alunos; a oficina, que muitas vezes se encontra deficitária, sendo rejeitada pela própria escola e pelas instituições que mantêm vínculos com a instituição de origem; a direção da escola, a quem cabe determinar a finalidade da oficina e suas atividades; o professor que age sob o controle institucional e superficial em sua relação com os alunos, e com isso sempre está no comando de situações problemáticas, na interferência do trabalho o que gera muitas omissões por parte dos alunos; os pais, que retiram os alunos antes que o processo de profissionalização. Neste sentido o propôs transformações nas oficinas, concentraram-se esforços para um procedimento que procurasse entender as razões pelas quais a profissionalização na escola não chegava a ser cumprida, procurando demonstrar qual o significado da profissionalização do aluno para os professores das oficinas.

A autora continua sua arguição ao afirmar que “durante o período entre as décadas de 1950 à 1990, o desenvolvimento das propostas de preparação e inserção da pessoa com deficiência no trabalho, foram instituídas algumas modalidades classificadas como”:

a) Trabalho a Domicílio: constituía o aproveitamento da mão de obra das pessoas com deficiências possuidoras de dificuldades de locomoção e certo grau de dependência, favorecendo a criatividade no aproveitamento artesanal e em outras formas de produção, incentivando a participação familiar. Esse tipo de trabalho podia ser relacionado como uma atividade de mercado informal, por muitas vezes não possuir um tipo de vínculo empregatício efetivo;

b) Oficinas Pedagógicas: consistia em um recurso de assistência educativa que empregava o trabalho manual como meio de educação e recuperação, aliado a outras formas de atividades; era destinada a adolescentes e adultos que não podiam frequentar normalmente cursos escolares, devido ao desenvolvimento mental, permitindo a essas pessoas uma forma intermediária entre atividades escolares e trabalho produtivo;

c) Oficinas Abrigadas: tinham como objetivo ser um ambiente intermediário entre instituição e comunidade, onde haveria o treinamento de pessoa com deficiência intelectual e o local onde pessoas com deficiência intelectual (treináveis e severos) ficariam o resto da vida. Isso se justifica por parecer que as habilidades desenvolvidas nessas oficinas não são adequadas às necessidades do mercado de trabalho, porém é a única opção dessas pessoas desenvolverem uma atividade laboral, mesmo que em ambiente especial. A interpretação da profissionalização dessa população recai sobre pessoas e valores da sociedade, que na maioria das vezes são estigmatizados como imutáveis, frágeis, sendo impedidos de desenvolverem atividades laborais.

Para Silva (2011, p. 55), “no Brasil, a utilização do conceito de inclusão nas políticas de educação profissional tornou-se mais presente a partir da década de noventa, no governo de Fernando Henrique Cardoso. É quando este delega no então Ministério do Trabalho, de modo mais sistemático, atribuições referentes à formação profissional através da organização da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR)”.

Em 1995, segundo Manfredi (2002), a SEFOR elabora e implanta o Plano Nacional de Educação Profissional [PLANFOR], atualmente denominado Plano Nacional de Qualificação [PNQ]. Esse plano está articulado a outras políticas de emprego, trabalho e renda e se baseia na descentralização das atividades de educação profissional desenvolvida pelo governo e na conjunção de recursos públicos, privados e externos (Silva, 2011, p. 56).

Silva continua a sua alegação sobre o PLANFOR, ao falar que “emergiram propostas que procuram responder às demandas dos grupos historicamente discriminados e dos debates relativos à inclusão”. Essas propostas,

[...] se manifestam na apresentação da meta de superar as tendências prevalentes na oferta da educação profissional tradicional, como a predominância do indivíduo branco, masculino e urbano-industrial. Dessa forma, os grupos considerados econômica e culturalmente vulneráveis seriam priorizados. Entre aqueles considerados vulneráveis estão as pessoas com deficiência. Assim, no primeiro período do PLANFOR (1996-1998), as pessoas com deficiência foram contempladas com um plano específico: o Programa Nacional de Educação Profissional para pessoa com deficiência. A execução desse plano foi realizada em parceria com a Federação Nacional das APAES (FENAPAEs).

Segundo Silva (2011, p. 59) “as ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação para a inserção da pessoa com deficiência na educação profissional, na década de noventa do século XX, estavam concentradas na Secretaria de Educação Especial, sintetizadas numa modalidade de atendimento educacional específica: as oficinas”.

Ainda em referência à política de qualificação profissional, a autora (p. 67) refere:

No Plano Nacional de Formação profissional (PLANFOR, o atual Plano Nacional de Qualificação (PNQ), os cursos são organizados de acordo com a demanda local de trabalho, com vista à empregabilidade do formando, descartando, assim, a tendência assistencialista e terapêutica que marcou e ainda marca o desenvolvimento da formação profissional dos indivíduos com deficiência.

Silva (2011, p. 67) afirma que “no período em que vigorou a Política Nacional de Educação Especial (1994- 2008), a Secretaria de Educação Especial implementou um programa de apoio à educação profissional das pessoas com deficiências que previa, além do redimensionamento das oficinas pedagógicas, a sua articulação com a rede de educação Federal e com o sistema S<sup>4</sup>”.

Lima e Cappelle (2013, p. 1068) afirmam que,

[...] desde então, essas escolas visam atender às demandas de qualificação de cada setor e oferecem um amplo portfólio de cursos, para os quais qualquer pessoa, com ou sem deficiência pode concorrer às vagas, desde que preencha os requisitos para cada curso. Para atender à demanda por qualificação gerada a partir da Lei de Cotas e ampliar a oferta de qualificação, instituições filantrópicas sem fins lucrativos (Organizações Não-Governamentais – ONGs) especializadas no atendimento exclusivo de pessoas com deficiência também passaram a ofertar tais cursos.

Como afirmam Manica e Caliman (2015, p. 23):

Desde 1999, foi implantado o programa Senai de Ações Inclusivas (Psai), que tinha como objetivo oferecer a educação profissional para um público diferente daquele já inserido nas escolas formais. Esse programa surgiu da criação de uma metodologia que foi testada a partir de experiência-piloto realizada em cinco Estados do Brasil e, depois, foi implantada em todo o País. O Psai foi favorável às ações de capacitação profissional que atingiram as pessoas que estão à margem da sociedade, seja por preconceito, seja por algum tipo de deficiência, pelo analfabetismo, pelas diferenças, pelo nível socioeconômico, seja por qualquer outra forma de descrédito da sociedade para com essas pessoas.

Lima e Cappelle (2013, p. 1070) expõem que,

No alinhamento com políticas internacionais que prezam pela equalização de oportunidades para as pessoas com deficiência, através do Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009), que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 2007, o governo assume o compromisso com a Educação (artigo 24) e o Trabalho e Emprego (artigo

---

<sup>4</sup> O chamado sistema S é composto por instituições de formação geridas pelo empresariado e oferece Educação Profissional em todas as unidades da federação. Embora as instituições sejam administradas pelo setor privado, elas são mantidas, especialmente, com recursos públicos, provenientes das contribuições compulsórias que incidem sobre a folha de pagamento dos trabalhadores. Os recursos são arrecadados pelo Sistema Nacional de Seguridade Social e repassados ao Departamento Nacional de cada instituição que compõe o Sistema S (MANFREDI, 2002). Apenas as federações e confederações empresariais têm ingerência efetiva na definição de suas políticas de formação e em sua gestão administrativa (Silva, 2011, p. 31).

27) de pessoas com deficiência, proporcionando a elas o acesso ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida e o acesso efetivo a programas de orientação técnica e profissional e a serviços de colocação no trabalho e de treinamento profissional e continuado, entre outras ações.

Para Oliveira (2017, pp. 107-108) “a Educação Profissional da pessoa com deficiência foi examinada nas principais publicações sobre a educação especial e a educação profissional”.

Nesses documentos,

[...] há a menção ao acesso da pessoa com deficiência aos processos educativos para o mundo trabalho, como uma garantia constitucional, um desdobramento do direito à educação. Contudo, a busca por políticas públicas ou programas específicos de formação profissional para o público-alvo da educação especial não produziu resultados expressivos. Dentre os documentos oficiais do MEC (Ministério da Educação) há apenas um que trata especificamente da questão. É um documento de 2003 e representa um marcador para interface da educação especial e a educação profissional.

Viégas e Carneiro (2003, p. 5), junto ao Ministério da Educação do Brasil, elaboraram o documento intitulado Indicações para Ação: A Interface Educação Profissional/Educação Especial, cujo objetivo é “nortear gestores e professores, na elaboração de propostas pedagógicas para a educação profissional de pessoas com necessidades educacionais especiais”.

Trata-se de propor às instituições de aprendizagem novas modalidades de ações na área da Educação Profissional, em uma perspectiva emancipadora, que atenda aos interesses sociais e propicie a implementação de uma política de Educação Profissional dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo Oliveira (2017, p. 108), “o documento ressalta que, para o desenvolvimento do programa de Educação Profissional, a parceria de instituições de ensino, de trabalho e de setores empresariais é fundamental. Contudo o documento é destinado aos/as professores/as”.

Este documento aponta os caminhos a serem percorridos para a efetivação da proposta sobre a educação profissional na perspectiva da inclusão ao referir que,

À instituição escolar cabe desenvolver, a partir dos marcos legais existentes e dos ordenamentos jurídicos legais disponíveis, propostas e níveis de acessibilidade capazes de viabilizar a prática de uma educação inclusiva, a partir de quatro diferentes níveis:

**Currículo:** O currículo é o lugar organizado e instrumentador da singularidade do sujeito. O currículo não deve servir para enquadrar saberes, senão, para trocar saberes.

**Gestão:** O princípio essencial da gestão da escola é construir uma escola em que cada um tenha o direito de ser cada um. Neste caso, o papel do corpo diretivo é assegurar, na materialidade do ambiente e na abstração dos processos administrativos, os meios para que os professores possam desenvolver os compromissos metodológicos, políticos e sociais da escola.

**Metodologias:** Nossas escolas têm dificuldades para se libertarem de imagens aprisionadas de si mesmas Brasil (2003, p. 5).

Para Oliveira (2017, p. 111),

Os modelos e a oferta de cursos da educação profissional, de nível básico e nível médio, devem levar em consideração as orientações contidas na legislação, na qual estão previstas a possibilidades de uma organização flexível, levando em conta a realidade das instituições e as demandas dos/as estudantes com deficiência, cujo acesso e permanência deverão ser garantidos por meio de “arranjos organizacionais” das condições estruturais da instituição, ou relacionada a formação do corpo decente.

Oliveira aponta que a formação tem por “objetivo oferecer aos professores/as subsídios para articular suas práticas pedagógicas ao princípio da inclusão, considerada na sua concepção mais concreta – a da educativa inclusiva” (p. 114).

Quanto ao funcionamento das oficinas pedagógicas o documento citado refere que,

O regime da aprendizagem nas Oficinas Pedagógicas, para alunos com deficiência mental e múltipla, inicia-se a partir dos 14 anos de idade nas Escolas Especiais Governamentais e Não Governamentais. O tempo de permanência do aluno na Oficina Pedagógica depender do processo de avaliação objetiva da equipe interprofissional.

A migração do aluno da Oficina Pedagógica para os cursos de Qualificação Profissional ocorrer a partir da verificação do desenvolvimento dos alunos, no que tange às Habilidades Básicas, Específicas e de Gestão (2003, p. 54).

A Qualificação Profissional deverá ser realizada de acordo com definições normativas do órgão do respectivo sistema (Escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica, da Rede Estadual ou do Sistema "S" – SENAI, SESI, SENAC e outros).

Os alunos que estiverem nas Oficinas Pedagógicas deverão cumprir uma carga horária diária de 8 horas sendo: 4 horas ocupadas com atividades acadêmicas e 4 horas com atividades de preparação para o mundo do trabalho.

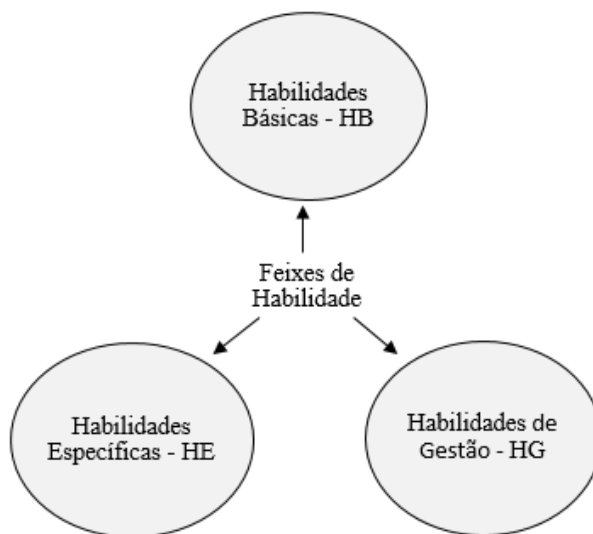
No caso das atividades de natureza acadêmica, a metodologia adotada e as técnicas de práticas pedagógicas utilizadas devem corresponder as que a legislação prescreve para o trabalho com educação de jovens e adultos, em função de ser esta a condição dos alunos.

Em continuação ao referido documento, os componentes de escolarização são apresentados como aqueles definidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs<sup>5</sup>) do Ensino Fundamental. Por isso, são trabalhados em três feixes de habilidades, a saber:

**Figura 3.** Componentes de escolarização desenvolvidos nas oficinas pedagógicas

---

<sup>5</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (Brasil, 1997, 13).



Fonte: Adapt. de Viégs e Carneiro (2003, pp. 54-55).

HB – competências e conhecimentos gerais, essenciais para o mercado de trabalho e para a construção da cidadania, como comunicação verbal e escrita, leitura e compreensão de textos, raciocínio, componentes de saúde e segurança para o trabalho, preservação ambiental e outros eventuais requisitos para as demais habilidades.

HG – competências e conhecimentos relativos a atividades de gestão, autogestão, melhoria da qualidade e da produtividade de micro e pequenos estabelecimentos, do trabalho autônomo ou do próprio trabalhador individual e do processo produtivo.

HE – competências e conhecimentos específicos acerca de processos, métodos, técnicas, normas, regulamentações, tipos de materiais e de equipamentos e outros conteúdos específicos das ocupações.

Convém ressaltar que, em qualquer circunstância, as habilidades específicas devem ser desenvolvidas e construídas a partir da realidade objetiva de cada aluno. Importa dizer que, ao professor, cabe avaliar o nível de limitação e o horizonte das potencialidades efetivas de que o aluno mostre ser detentor.

É necessário articular atividades focando o desenvolvimento integrado de habilidades básicas, específicas e de gestão, definidas em função do mercado de trabalho, do perfil da população a ser atendida, ou seja, do setor produtivo, reunindo interesses e necessidades de alunos, trabalhadores e empresários (Brasil, 2003, p. 55).

Ainda a referir o documento, (p. 56) apresenta um quadro-sugestão para classificar as aprendizagens no âmbito de áreas promissoras que não pode ficar somente por conta da classificação genérica de atividades escolares e extra-escolares. Tem que ultrapassar o território meramente visual e incluir elementos formativos do tipo:

I. Aprendizagens de base, ligadas à socialização elementar;

- II. Aprendizagens culturais, ligadas a modalidades de satisfação social, porém a partir de um quadro de prazer estético pessoal;
- III. Aprendizagens relacionais, ligadas aos campos afetivo e pessoal;
- IV. Aprendizagens intelectuais, ligadas aos programas e conteúdos escolares; e,
- V. Aprendizagens técnico-profissionais, ligadas ao domínio de tarefas, à realização de trabalho e à conformação de ações predefinidas.

Além de ser um documento orientador na elaboração de uma Proposta Pedagógica que desenvolva competências a partir do domínio dos quatro pilares que fundamentam a educação, quais sejam:

Aprender a Conhecer – desenvolvimento de competência para construir conhecimento, exercitar pensamentos, atenção, percepção; para contextualizar informações e para saber se comunicar;

Aprender a Fazer – por em prática os conhecimentos significativos aos trabalhos futuros, enfatizar a educação profissional, descobrindo o valor construtivo do trabalho, sua importância, transformando o progresso do conhecimento em novos empreendimentos e em novos empregos;

Aprender a Ser – a educação deve preparar o aluno de forma íntegra-física, intelectual e moral, para que ele saiba agir em diferentes condições e situações, por si mesmo;

Aprender a Conviver – é saber conviver com os outros, respeitar as diferenças, conviver com a diversidade, aprender a viver junto para desenvolver projetos solidários e cooperativos, em busca de objetivos comuns, por meio de solidariedade e compreensão (p. 56).

Apresenta também alguns anexos que orientam a efetivação das atividades nas escolas de formação profissional (p.p. 57-80), os quais são divididos em:

Anexo I – Perfil de Entrada: Ficha 1 (avaliação e identificação do aluno); Ficha 2 (Sociobiográfica); Ficha 3 (Entrevista inicial com pais ou responsáveis).

Anexo II – Formação do Aluno: Ficha 1 (habilidades para o trabalho); Ficha 2 (relatório de observações de habilidades e competências do aluno); Ficha 3 (síntese do resultado da avaliação com aluno – encaminhamento do aluno); Ficha 4 (organização das oficinas pedagógicas); Ficha 5 (atividades de vida diária); Ficha 6 (ajustamento socioemocional); Ficha 7 (habilidades de gestão); Ficha 8 (habilidades básicas); Fichas 9 (habilidades específicas).

Anexo III – Perfil de Saído do Aluno: Ficha 1 (avaliação das habilidades básicas, de gestão e específicas); Ficha 2 (quadro resumo do histórico do aluno programa de educação profissional).

Anexo IV – Orientações básicas de encaminhamento para a segunda etapa da educação profissional, sobre as quais estamos a apresentar abaixo o seu conteúdo:

### 1- Fundamentação Legal

Além disso, o documento (pp. 81-82) disponibiliza aos sistemas de ensino e aos profissionais que atuam no Programa de Educação Profissional as legislações que orientam e regulamentam o Processo de Educação e Trabalho das Pessoas com Deficiência:

- Lei n.º 8.213, de 24 de julho de 1991;
- Decreto 914, de 6 de setembro de 1993;
- Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999;
- Decreto n.º 2.808, de 17 de abril de 1997;
- Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

2- Estratégias para colocação dos alunos no mundo do trabalho. Neste caso, quatro condições se impõem a instituição:

- a) um trabalho de sensibilização com as empresas;
- b) um serviço de supervisão para o necessário acompanhamento do aluno;
- c) um setor para firmar convênios e organizar cursos com as Escolas da Rede Federal Tecnológica e/ou com o Sistema "S".

3- Ações a serem desenvolvidas:

- Realizar visitas às empresas, para captação de vagas;
- Realizar análise de tarefas; Preparar programas de cursos;
- Definir perfil dos alunos;
- Formar banco de instrutores;
- Divulgar cursos através da mídia;
- Realizar cursos, desenvolvendo as habilidades básicas, específicas e de gestão concomitantemente; sendo que as habilidades específicas deverão ser realizadas como estágio nas empresas já contatadas. Os cursos deverão estar norteados pela metodologia de jovens e adultos e deverão utilizar a informática como ferramenta de aprendizagem;
- Formar banco de dados dos alunos já qualificados;
- Encaminhar para o mundo do trabalho e acompanhar até que a pessoa adquira independência e autonomia; e,
- Providenciar a contratação do aluno, pela empresa.

Como argumenta Correia (2010, p. 27):



Essas modalidades inovadoras de articular formação e trabalho retomam, complexificando, algumas das s que, no campo da Educação de Adultos, se desenvolveram com o propósito de vincularem este campo ao exercício da cidadania, por oposição à sua subordinação aos valores instrumentais do trabalho. Por um lado, elas atribuem uma forte centralidade ao trabalho sobre as experiências produzindo uma definição positiva dos destinatários da formação aqui considerados como indivíduos experientes e não como seres carentes; o trabalho de formação é por isso um trabalho de explicitação das narrativas profissionais, considerado imprescindível à construção narrativa do sujeito e, portanto, à sua conscientização. Por outro lado, admite-se que as dinâmicas formativas não são inteligíveis tendo exclusivamente em conta o trabalho dos formadores ou as qualidades do sistema em que se integra este trabalho, já que a formação é encarada como um dispositivo, como um acontecimento inscrito numa rede heterogênea de elementos, dinâmicas e temporalidades que, em larga medida, escapam à intervenção dos formadores. Encarada como dispositivo e não como sistema, a formação não é, por isso, conceptualizada como uma mera sucessão de efeitos produzidos por intervenções de formadores que se acumulariam ao longo do tempo. Ela é, um acontecimento que deve ser capaz de modificar o sentido da evolução em que se inscreve, de gerar novas coerências que não podem ser deduzidas a partir de uma lei determinista.

Segundo Oliveira (2017, pp. 104-105), “o governo federal, por meio da Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011, criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Ponatec), com a finalidade de”,

[...] ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários dos programas de transferências de renda”, por meio da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica (Brasil, 2011). A proposta do Pronatec é de articulação com outros programas da Secretaria de Formação Profissional e Tecnológica, atuando em conformidade com Plano Nacional de Educação – PDE (Brasil, 2007), com o Plano Nacional de Educação 2011-2020 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio, que, na ocasião da aprovação do Pronatec, ainda estava na fase de discussão (Godoi, 2014). Dentre as ações que integram o programa, algumas já estavam em processo de implementação e contaram com novos investimentos e equação com as novas diretrizes para a educação profissional instituídos nos últimos anos. São listadas cinco ações do Pronatec:

De acordo com o prescrito nesta Lei (Brasil, 2011), Artigo 1º, Parágrafo único. São objetivos do Pronatec:

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;

V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda

O Artigo 2º, § 2º desta Lei, refere o estímulo à participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e tecnológica, bem como no Artigo 4º, afiança, no item VIII, o estímulo à expansão de oferta de vagas para as pessoas com deficiência, inclusive com a articulação dos Institutos Públicos Federais, Estaduais e Municipais de Educação (Brasil, 2011).

Lima e Cappelle (2013, p. 1070) afirmam que “essas políticas de promoção da inclusão na educação e no mercado de trabalho têm gerado bons resultados”.

Segundo estes autores,

O Censo Escolar 2012 já aponta para um grande aumento do número de pessoas com deficiência nas escolas, em todos os níveis. O Boletim de Indicadores do Mercado de Trabalho (BRASIL, 2011), também revela que em todos os meses do segundo quadrimestre do ano de 2011 houve elevação do número de pessoas com deficiência empregadas. Considerando que no Brasil há 45,6 milhões de pessoas com deficiência, quase ¼ da população (23,9%), nota-se que muito ainda há para se fazer no que diz respeito à promoção da igualdade de oportunidades.

Os autores continuam a referir que,

[...] ao cruzar os dados dos Censos relativos à educação e trabalho, observa-se que o número de alunos com deficiência no ensino médio é cerca de 8,7% do número de alunos do ensino fundamental nas escolas regulares. Considerando as escolas exclusivas, de classes especiais, esse número é menor que 1%. A Educação Profissional é a modalidade de ensino que recebe o menor número de alunos, sendo 1659 alunos em classes regulares e 737 nas classes especiais no ano de 2012. Isto mostra que ainda é precária a linearidade da escolarização dessas pessoas, o que se reflete diretamente nos rendimentos obtidos pelos trabalhadores com deficiência. Cerca de 46,4% dos que estão empregados ganham até um salário mínimo (IBGE, 2010), o que confirma os argumentos dos empregadores de que entre as dificuldades de contratação dessas pessoas está a sua baixa escolaridade.

Em 06 de julho de 2015 foi sancionada a Lei 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, que “reforça o direito da PCD à educação profissional em seus diversos dispositivos legais, dentre eles os referidos na Seção II, Artigo 36”:

§ 1º Equipe multidisciplinar indicará, com base em critérios previstos no § 1º do art. 2º desta Lei, programa de habilitação ou de reabilitação que possibilite à pessoa com deficiência restaurar sua capacidade e habilidade profissional ou adquirir novas capacidades e habilidades de trabalho.

§ 2º A habilitação profissional corresponde ao processo destinado a propiciar à pessoa com deficiência aquisição de conhecimentos, habilidades e aptidões para exercício de profissão ou de ocupação, permitindo nível suficiente de desenvolvimento profissional para ingresso no campo de trabalho.

§ 3º Os serviços de habilitação profissional, de reabilitação profissional e de educação profissional devem ser dotados de recursos necessários para atender a toda pessoa com deficiência, independentemente de sua característica específica, a fim de que ela possa ser capacitada para trabalho que lhe seja adequado e ter a de obtê-lo, de conservá-lo e de nele progredir.

§ 4º Os serviços de habilitação profissional, de reabilitação profissional e de educação profissional deverão ser oferecidos em ambientes acessíveis e inclusivos.

§ 5º A habilitação profissional e a reabilitação profissional devem ocorrer articuladas com as redes públicas e privadas, especialmente de saúde, de ensino e de assistência social, em todos os níveis e modalidades, em entidades de formação profissional ou diretamente com o empregador.

§ 6º A habilitação profissional pode ocorrer em empresas por meio de prévia formalização do contrato de emprego da pessoa com deficiência, que será considerada para o cumprimento da reserva de vagas prevista em lei, desde que por tempo determinado e concomitante com a inclusão profissional na empresa, observado o disposto em regulamento.

Na sua análise sobre educação profissional, Oliveira (2017, p. 184) reflete que,

os espaços de formação profissionalizantes são predominantemente localizados em instituições conveniadas, filantrópicas de caráter assistencialista. As atividades “profissionalizantes” desenvolvidas nesses espaços caracterizam-se pela execução de atividades manuais, ou de artesanatos totalmente desvinculadas do mercado de trabalho ou do cotidiano real de uma empresa. Os programas preveem o desenvolvimento de competências e de habilidades profissionais, contudo as pesquisas mostram que esses “conteúdos” não podem ser desenvolvidos nos contextos possíveis da instituição.

### **3.4 Modelos de emprego na inclusão profissional da pessoa com DID**

Como refere Betti (2014, p. 13) “O Emprego Apoiado surgiu nos Estados Unidos, no final da década de 1970, com o objetivo de resolver o problema da inclusão laboral das pessoas com Deficiência Intelectual”. E prossegue a referir que,

Foi também lá que surgiram e se desenvolveram, com muita força, as oficinas protegidas de trabalho, seja como uma opção para preparar as pessoas com Deficiência Intelectual para o mercado de trabalho, seja como uma opção definitiva de trabalho. A lógica era de um corredor com uma porta de entrada e outra de saída. O problema era que a grande maioria só entrava e nunca saía, principalmente aqueles que precisavam de mais apoio.

Nos últimos anos, temos visto o fortalecimento gradual da metodologia do Emprego Apoiado no Brasil, inclusive com a perspectiva de constituição de um órgão nacional de Emprego Apoiado, em 2014. Esse movimento nos aproxima da realidade do Emprego Apoiado em outros países, principalmente nos Estados Unidos e em alguns países da Europa, onde existem associações nacionais atuantes, políticas públicas e financiamentos específicos para este campo. Os primeiros programas para pessoas com

compromisso funcional significativo (com muito baixa capacidade de produção) procuraram oferecer cuidados, recreação, treino em competências pessoais e terapia sendo designados de Work Activity Centers (Joyce, 1995). Paralelamente foram incrementados os centros de emprego protegido, os designados Sheltered Workshops Programs.

Como refere Pimpão (2015, p. 63) “o termo emprego protegido – EP, refere-se, aqui, a situações em que as pessoas em desvantagem são protegidas do trabalho competitivo e dos requisitos de produtividade do mercado aberto (Teixeira, Santos, Abreu, Gonçalves, 2009)”.

Para a autora, “este modelo foi concebido para proporcionar um ambiente de trabalho protegido promotor da aquisição de competências profissionais básicas e de intervenções comportamentais, se necessário (Teixeira et al, 2009)”.

Pimpão segue a referir que,

Nas oficinas protegidas, uma vasta gama de tarefas semiespecializadas eram desempenhadas, frequentemente, sustentadas por contratos obtidos na indústria privada. A maioria dos empregados das oficinas protegidas era paga à peça, o que significa que trabalhadores com compromisso funcional elevado podiam ser contratados, mas se a sua velocidade de trabalho fosse lenta, podiam ganhar abaixo do salário mínimo. Embora o ideal da oficina protegida fosse o de promover desenvolvimento de um trabalho estruturado e competências sociais, isso nem sempre aconteceu na prática, pelo que foi perdendo popularidade.

De acordo com o Instituto de Tecnologia Social – ITS Brasil (2018, p.7) o outro modelo é o Emprego Apoiado – EA, que a Associação Europeia de Emprego Apoiado (EUSE) define como,

[...] um conjunto de ações de assessoria, orientação e acompanhamento personalizado, dentro e fora do local de trabalho, realizadas por preparadores laborais e profissionais especializados, que tem por objetivo conseguir que a pessoa com deficiência encontre e mantenha um emprego remunerado em empresas do mercado formal de trabalho, nas mesmas condições que o resto dos trabalhadores que desempenham funções equivalentes.

Segundo a ITS Brasil (2018, p. 6) “o Emprego Apoiado nasceu em meados da década de 1980 nos Estados Unidos, baseado em projetos pilotos desenvolvidos por universidades que trabalhavam com programas vocacionais destinados a pessoas com deficiência intelectual”.

Para esta organização, a metodologia do Emprego Apoiado inverteu o processo instituído até então, passando a primeiro empregar e depois treinar, com resultados bem mais animadores, porque consiste em preparar as pessoas já no posto de trabalho, mediante a assistência pessoal de um técnico de EA através de ações denominados “apoios”, com implemento das ações após a inserção no mercado de trabalho, mas também há um acompanhamento prévio, pois analisa o perfil da pessoa desempregada

com foco em suas habilidades e potenciais, a fim de compará-la com as vagas e necessidades de trabalho de uma empresa, tendo por objetivo compatibilizar os perfis.

Betti (2014, p. 14) define EA como “uma metodologia que visa à inclusão no mercado competitivo de trabalho — empregos em empresas públicas ou privadas, trabalho autônomo, estabelecimento de negócio próprio, participação em cooperativas e outros empreendimentos da economia solidária — de pessoas em situação de incapacidade mais significativa; respeitando e reconhecendo suas escolhas, interesses, pontos fortes e necessidades de apoio”.

Segundo o autor a metodologia do EA é dividida em três fases:

**Quadro 1.** Fases da metodologia do emprego Apoiado

1. Descoberta do Perfil Vocacional	Avaliação Ecológico-funcional, baseada na comunidade para descoberta dos pontos fortes, interesses e necessidades de apoio da pessoa com Deficiência Intelectual. Consiste de entrevistas com o usuário, seus familiares e outras pessoas que a conheçam e de observações e acompanhamentos realizados na comunidade;
2. Desenvolvimento de Emprego	Pesquisa e marketing com empresas para descobrir um trabalho que combine com o perfil vocacional. Pode ser também o desenvolvimento de um trabalho por conta própria ou a participação em um empreendimento de economia solidária. Para se verificar a compatibilidade entre o perfil da pessoa com o do trabalho a ser executado, deve ser feita uma análise da função, que leva em conta a cultura da empresa, a disponibilidade de apoios naturais e as exigências para executá-la. É negociado com o empregador para fazer as acomodações e adequações necessárias. Este processo pode resultar na criação de uma vaga customizada ou de uma já existente, que atenda ao mesmo tempo as necessidades do usuário de Emprego Apoiado e da empresa. Havendo a contratação, realiza-se uma análise pormenorizada das tarefas para a elaboração de um Plano Individual de Treinamento e Inclusão Social. No caso de um trabalho por conta própria ou constituição de uma empresa, essa fase consiste em auxiliar o usuário a planejar o seu negócio, verificar os apoios e fazer as adequações necessárias para que ele possa conduzi-lo satisfatoriamente;
3. Acompanhamento Pós-colocação	Acompanhamento do treinamento e da inclusão social do usuário na empresa para verificar se as estratégias e os apoios naturais estão funcionando. Quando se considera que tanto o usuário quanto a empresa já estão prontos, inicia-se o acompanhamento contínuo, que é feito à distância e tem por objetivo garantir a qualidade da inclusão, intervir em situações mais desafiadoras e auxiliar no desenvolvimento profissional e de carreira dos usuários. No caso de um trabalho por conta própria ou constituição de uma empresa, esta fase consiste em acompanhar os primeiros meses do funcionamento da empresa ou do trabalho autônomo.

Fonte: Betti (2014, p. 14).

Para Santos (2013, p. 41), “esse tipo de profissionalização permite uma integração das pessoas com deficiência no mercado competitivo, pois as possibilita vivenciar situações reais de trabalho durante a sua formação”.

Dando continuidade, a autora afirma que,

Essa alternativa fortalece a ideia de que os programas de profissionalização devem ocorrer fora das instituições especiais, propiciando aos seus aprendizes frequentar situações reais de trabalho mais próxima de um mercado competitivo do qual ele possa vir a fazer parte.

Pimpão (2015, p. 64) afirma que “estes esforços pioneiros, que originaram a abordagem designada por emprego apoiado, assumiram diferentes modalidades”.

Segundo a autora são exemplo de EA:

- as equipas móveis (várias pessoas a trabalhar numa equipa na comunidade, usualmente acompanhadas por uma pessoa de apoio ou supervisor sem compromisso funcional);
- os enclaves (grupo de pessoas com compromisso funcional que exerçam a sua atividade em conjunto, sob condições especiais, num meio normal de trabalho, em entidades empregadoras);
- o modelo competitivo de emprego apoiado em mercado aberto (trabalho competitivo, em ambiente integrado, com serviços contínuos de suporte).

A autora segue a referir que “o EA foi desenvolvido para garantir que pessoas com compromisso funcional severo teriam acesso a um salário pelo seu trabalho e a possibilidade de estarem integradas em contextos de trabalho com pessoas sem compromisso funcional”.

Trata-se de um modelo que marcou uma mudança relativamente às abordagens tradicionais da reabilitação profissional, preconizando que os serviços de apoio não devem ser prestados em programas segregados, mas sim, nos contextos naturais da comunidade disponíveis para todos os cidadãos, através do apoio continuado de um técnico (Pimpão, 2015, p. 65).

Para o ITS Brasil (2018, p. 7), “esta metodologia foi considerada uma das mais importantes Tecnologias Sociais do último século. É uma metodologia consolidada e institucionalizada em vários países da Europa, além dos Estados Unidos e acumula mais de 30 anos de experiência nestes países”.

Este Instituto apresenta como princípios do EA:

1. Presunção de empregabilidade;
2. Poder dos apoios;
3. Foco na capacidade e nas habilidades;

4. Emprego/trabalho formal e competitivo;
5. Salários, condições de trabalho e benefícios adequados;
6. Importância da comunidade;
7. Autonomia/independência;
8. Acessibilidade;
9. Importância da tecnologia assistiva e das tecnologias de informação e comunicação;
10. Centrado na pessoa;
11. Confidencialidade.

De acordo com Sassaki (2017, p. 3), no Brasil, o emprego apoiado é uma realidade desde 2002, quando se iniciou “o Programa de EA da Associação de Pais Banespianos de Excepcionais (APABEX). Em 2005, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e o Instituto de Tecnologia Social (ITS Brasil) reconheceram o EA como uma importante tecnologia social para o fortalecimento dessa metodologia no Brasil”.

O autor refere que “ocorreram quatro ações marcantes em três anos: implantação do Programa de EA na Associação Brasileira de Apoio e Desenvolvimento Social (ABADS) em 2006; formação da Rede de Emprego Apoiado (REA), em 2008; e realização do Primeiro Encontro de EA e do Primeiro Fórum de EA, ambos organizados pela REA, em 2009”.

Para Fioravante, Magalhães, Jesus e Bezerra (2016, p. 37), “a pessoa com deficiência intelectual sofre estigmatização em várias dimensões da sua vida (GOFFMAN, 2013) e no mundo do trabalho não é diferente”.

Segundo estes autores,

Mesmo com a Lei de Cotas (Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991), em vigor no país percebe-se que essas pessoas são preteridas por outras com vários tipos de deficiência que na perspectiva inicial do empregador são mais produtivas e mais fáceis de gerenciar.

Vários estudos mostraram que pessoas, não consideradas habilitadas pelas oficinas protegidas de preparação para o trabalho, com apoios necessários, passaram a ter sucesso na colocação no mercado formal de trabalho com a utilização da metodologia de emprego apoiado, pois ela inverte a prática de inclusão até então existente, de preparar para colocar, passando a colocar para preparar, isto é, as pessoas com deficiência intelectual devem ser colocadas em trabalhos de acordo com o seu perfil e depois treinadas no próprio local por meio de um treinador laboral (BETTI, 2011). Algo parecido com o que as Apaes fazem através de contratos de aprendiz (Lei nº10.097, de 19/12/2000; Lei nº 11.180, de 23/09/2005; Decreto nº 5.598, de 01/12/2005) e de estágio (Lei nº Lei nº 11.788, de 25/09/2008). No entanto, no caso dessa metodologia é a contratação formal do trabalhador pela empresa mesmo antes dele está treinado em serviço, permitindo o cumprimento das cotas pela empresa, o que não é o caso do contrato de aprendiz e do estágio (p. 38).

Como refere Betti, (2014, p. 15), o Emprego Apoiado estabelece que,

- 1º. uma situação de incapacidade que precisa ser modificada, isso só ocorrerá na medida em que se entenda de que forma essa pessoa interage na comunidade onde vive, como as outras pessoas a veem e quais os apoios disponíveis para realizar seu projeto de vida;
- 2º. promoverão um trabalho customizado que enfatize os interesses, os pontos fortes e as necessidades de apoio do usuário, criando um círculo virtuoso que favorece a mudança de visão com relação às possibilidades de trabalho das pessoas em situação de incapacidade mais significativa, o empoderamento e a satisfação do usuário e seus familiares e a participação de todos (empresários, colegas de trabalho, familiares e outros) na construção de uma sociedade mais inclusiva;
- 3º. o trabalho do consultor, acompanhando a execução do que foi planejado e estando a postos para realizar as mediações necessárias, possibilita o fortalecimento de tudo o que foi planejado e o engajamento real dos atores envolvidos no processo.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE apresenta as características de trabalho da pessoa com deficiência no Senso 2010 a partir do que segue:

Para avaliar a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, utilizou-se como indicador a taxa de atividade, que é o percentual de pessoas economicamente ativas na população de 10 ou mais anos de idade. A comparação entre as taxas de atividade por sexo e grupos de idade para as pessoas de 10 anos ou mais de idade com ou sem alguma das deficiências investigadas mostrou que a diferença por sexo ainda superava a de existência de deficiência. Para os grupos de idade com as maiores taxas de atividade, a diferença por sexo superou 20 pontos percentuais para as pessoas sem qualquer das deficiências investigadas e foi da ordem de 16 pontos percentuais para as pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas. Considerando as taxas de atividade por sexo, observou-se que a condição de deficiência como fator limitante na inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho atinge mais a população masculina do que a feminina. Enquanto a diferença máxima entre as taxas de atividade das mulheres por condição de deficiência foi de sete pontos percentuais, para os homens essa diferença foi de aproximadamente dez pontos percentuais.

O IBGE Prossegue sua análise, “comparando as taxas de atividade por tipo de deficiência investigada, observou-se que a deficiência mental ou intelectual exerceu uma maior influência sobre a participação na força de trabalho tanto para a população masculina quanto para a feminina”.

Em relação ao “rendimento nominal mensal de trabalho percebido pelas pessoas de 10 anos ou mais de idade ocupadas na semana de referência, com pelo menos uma das deficiências investigadas, observou-se que”,

46,4% dessa população ganhava até 1 salário mínimo ou não tinha rendimento, uma diferença de mais de nove pontos percentuais para população sem qualquer dessas deficiências (37,1%). As diferenças por existência de deficiência diminuem nas classes mais altas de rendimento. Ao adicionar a essa análise o tipo de deficiência, constatou-



se que, para as pessoas ocupadas com deficiência mental, o maior percentual se encontrava nas classes de mais de  $\frac{1}{2}$  a 1 salário mínimo de rendimento de trabalho (27,6%). Situação semelhante ocorreu para a deficiência motora, porém o percentual foi de 28,7%.

#### **4 Capítulo III – Procedimentos Metodológicos**

A investigação teve como questão central a inclusão profissional de trabalhadores com DID, com foco nos percursos académico, formativo e profissional desses indivíduos, recordando que as questões problematizadoras para análise foram:

- O Programa de Qualificação Profissional da Unidade de Educação Especializada desenvolve ações baseadas no princípio da inclusão socioprofissional da pessoa com DID?
- As oficinas pedagógicas desenvolvidas pela UEES garantem aprendizagens significativas e aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos pelo aluno com DID no mercado de trabalho?
- As trajetórias académica, formativa e profissional do trabalhador com DID contribuem para a sua inclusão no mercado de trabalho?

Rememora-se também que o objetivo principal do estudo foi conhecer o processo de inclusão da pessoa com dificuldade intelectual e desenvolvimental no mercado de trabalho e que os objetivos específicos foram:

- Analisar Programa de Orientação Profissional e Inclusão no Mercado de Trabalho Formal e Informal desenvolvido pela Unidade de Educação Especializada em análise;
- Conhecer o modo de funcionamento das oficinas pedagógicas desenvolvidas pela Unidade de Educação Especializada;
- Analisar as trajetórias académica, formativa e profissional da pessoa com DID;
- Discutir o contributo do Programa de Orientação Profissional e Inclusão no Mercado de Trabalho Formal e Informal desenvolvido pela UEES para a inserção profissional da pessoa com DID.

##### **4.1 Abordagem qualitativa da investigação**

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, de carácter exploratório, descritivo-analítico sobre a qual Chizzotti (2017, p. 96) refere como “fenômenos aparentemente simples de fatos singulares, essas pesquisas valorizaram aspetos qualitativos dos fenômenos, expuseram a complexidade da vida humana e evidenciaram significados ignorados da vida social”.

Sobre esta abordagem, Amado (2014, pp. 40-41) refere que,

O central nesta investigação é a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspetivas, concepções, etc. – que os seres

humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem. Procura -se o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados.

Para Bodgan e Biklen (1994, p.54), “os investigadores qualitativos enfatizam o pensamento subjectivo porque, tal como o entendem, o mundo é composto por objectos menos obstinados do que as paredes. Os seres humanos vivem sob o lema "crer é poder". Vivemos na imaginação, contexto bem mais simbólico do que concreto”.

## **4.2 Técnica de recolha de dados**

Os documentos abordados apresentaram informações importantes para análise e interpretação das questões inerentes a problemática em estudo ao mesmo tempo que foram exploradas as vivências e concepções das pessoas entrevistadas para qualificar a recolha dos dados, pois, como refere Chizzotti (2017, p. 105), “esses conceitos manifestos, as experiências relatadas ocupam o centro de referência das análises e interpretações na pesquisa qualitativa”.

### **4.2.1 Pesquisa Documental**

Segundo Godoy (1995, p. 23), "na pesquisa documental, três aspectos devem merecer atenção especial por parte do investigador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise”.

A pesquisa documental abordou o Projeto Político Pedagógico e o Programa de Orientação Profissional e Inclusão no Mercado de Trabalho Formal e Informal da Unidade de Educação Especializada.

### **4.2.2 Entrevista semiestruturada ou semidiretiva**

Foram realizadas entrevistas semiestruturada ou semidiretiva, através da abordagem a um membro da coordenação escolar, a dois profissionais formadores da UEES e a três trabalhadores com DID, alunos da instituição e já inseridos no mercado de trabalho há 1 ano, pelo menos.

Segundo Amado (2014, p. 208), “no campo de pesquisa os questionamentos derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado”.

Para a realização das entrevistas foram elaborados dois roteiros, sendo que o primeiro foi aplicado aos profissionais da UEES que atuam na formação e no apoio aos alunos já

inseridos no mercado de trabalho, com o objetivo de conhecer o planeamento e as ações pedagógicas dos profissionais da UEES que atuam na formação académica e no apoio aos alunos inseridos no mercado de trabalho.

O outro roteiro fora aplicado a três trabalhadores com DID, alunos da UEES e já inseridos no mercado de trabalho. Neste roteiro, as questões são específicas sobre os percursos académico, formativo e profissional desses trabalhadores.

Para recolha dos dados nas entrevistas com os profissionais formadores da UEES foram utilizados os recursos dos aplicativos Google Meet e WhatsApp, sendo que o tempo médio de duração das entrevistas ficou em 2 horas e 15 minutos.

As entrevistas aos trabalhadores com DID foram realizadas pessoalmente, com um tempo médio de duração de 32 minutos.

A entrevista com a única trabalhadora com DID foi realizada no gabinete da coordenação pedagógica da UEES e as entrevistas com os outros dois trabalhadores foram realizadas em suas moradas, com a recolha dos dados, realizada pelo aplicativo WhatsApp, por questões protocolares de distanciamento social relativamente a pandemia da Covid-19<sup>6</sup> e, posteriormente, todas as entrevistas foram transcritas e analisadas.

#### **4.3 Técnica de análise de dados**

Como refere Amado (2014, p. 299), “a questão da análise de dados é central na investigação. Não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los (não sendo possível fazer uma coisa sem a outra)”.

A análise e interpretação de dados ocorreram após a coleta e transcrição das entrevistas realizadas com os participantes do estudo, com atenção a fidedignidade das informações prestadas e visando obter respostas a problemática apontada nessa pesquisa.

Para Gil (1987, p. 166) “os processos de análise e interpretação variam significativamente em função do plano da pesquisa. Nos deliamentos experimentais ou quase experimentais, assim como nos levantamentos, constitui tarefa simples identificar e ordenar os paços a serem seguidos”.

---

<sup>6</sup> A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. (Brasil, Ministério da Saúde, 2020)

### 4.3.1 *Análise de conteúdo*

Para Chizzotti (2017, p. 120) “a análise de conteúdo é um método de tratamento e análise de informações, colida por técnica de coleta de dados, consubstanciada em um documento”.

A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador.

Esses procedimentos pedem um aspecto da análise, seja decompondo um texto em unidades léxicas (análise lexicológica), seja classificando-o segundo categorias (análise categorial), seja desvelando o sentido de uma comunicação no momento do discurso (análise de enunciação), ou revelando os significados dos conceitos em meios sociais diferenciados (análise de conotação), ou seja, utilizando-se de qualquer outra forma inovador de decodificação de comunicações impressas, visuais, gestuais, etc., apreendendo o seu conteúdo explícito ou implícito (Chizzotti, 2017, p. 121).

O Modelo Temático fora utilizado para realização da análise das entrevistas dos professores formadores e dos alunos trabalhadores e que apresentam a DID.

A análise temática está presente quando o conteúdo do texto, ‘o quê’, é enfatizado em detrimento do ‘como’. Esta abordagem é considerada adequada para a elaboração teórica a partir de vários casos. Coligem -se várias histórias e geram -se, indutivamente, grupos conceituais, dando origem a uma tipologia de narrativas que se organiza por temas. Ou seja, procuram -se elementos temáticos comuns entre os vários sujeitos e os acontecimentos que relatam (Amada, 2013, p. 253).

Foram realizadas análises de conteúdo aos seguintes documentos escritos:

Projeto Político Pedagógico e o Programa de Orientação Profissional e Inclusão no Mercado de Trabalho Formal e Informal, documentos da Unidade de Educação Especializada;

Entrevistas semiestruturadas, realizadas com três profissionais da Unidade de Educação Especializada, os quais serão identificados na análise como: PF1, PF2 e PF3;

Entrevistas semiestruturadas, realizadas com três trabalhadores com DID, alunos da instituição especializada que também estão atuando no mercado de trabalho, e que são identificados como: DID1, DID2 e DID3.

A análise de conteúdo foi realizada a partir das seguintes categorias e sub-categorias:

#### **Quadro 2.** Categorias e sub-categorias da análise da pesquisa

<b>Eixos</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
1. Projeto Político Pedagógico – PPP e Programa de formação da Unidade de Educação Especializada	1.1. Proposta formativa Institucional; 1.2. Oficinas Pedagógicas;	1.1.1. Oferta formativa aos alunos com DID; 1.1.2. Encaminhamento ao mercado de trabalho;
2. Percurso formativo da pessoa com DID na visão do formador	2.1. Organização e funcionamento do curso; 2.2. Tipos de oficinas	2.1.1. Função dos profissionais na formação; 2.1.2. Participação dos alunos

	pedagógicas; 2.3. Expetativas dos alunos com DID; 2.4. Encaminhamento ao trabalho 2.5. Suporte Pedagógico.	nas oficinas pedagógicas 2.1.3. Percepção dos formandos sobre a formação; 2.1.4. Formas de encaminhamento ao mercado de trabalho; 2.1.5. Percepção dos profissionais formadores relativamente ao suporte pedagógico.
3. Percurso académico e formativo na visão da pessoa com DID.	3.1. Início do percurso académico; 3.2. Nível instrucional; 3.3. Início do percurso formativo; 3.4. Atividades desenvolvidas no percurso formativo; 3.5. Inserção no mercado de trabalho;	3.1.1. Situações vivenciadas durante o percurso académico; 3.1.2. Expetativa durante o percurso académico; 3.1.3. Expetativa ao iniciar o percurso formativo; 3.1.4. Participação nas oficinas pedagógicas; 3.1.5. Situação do encaminhamento ao mercado de trabalho.
4. Percurso profissional na perspectiva do trabalhador com DID	4.1. Início do percurso profissional; 4.2. Ramo empresarial; 4.3. Interações no trabalho; 4.4. Suporte pedagógico; 4.5. Formação na empresa; 4.5. Situação financeira.	4.1.1. Atividade Profissional; 4.1.2. Vínculo Profissional; 4.1.3. Expetativas no trabalho; 4.1.4. Relacionamento pessoal e profissional; 4.1.5. Acompanhamento e Apoio técnico; 4.1.6. Adaptações no posto de trabalho.

#### 4.4 Procedimentos éticos no campo da pesquisa

A abordagem em campo deu-se a partir de uma solicitação feita à gestão escolar e, oportunamente, foi entregue o projeto da pesquisa e realizada uma apresentação do mesmo a coordenação escolar através do aplicativo Google Meet.

Ao serem solicitados à participar do estudo, um membro da coordenação da escola, dois professores e três alunos/trabalhadores com DID, foram informados dos objetivos do estudo e da entrevista, tempo esperado de duração, bem como a garantia ao anonimato.

No ato da realização da entrevista, procedeu-se a entrega aos participantes do formulário de consentimento informado que, após lido, fora assinado pelos entrevistados, os quais foram guardados pelo investigador durante o processo de pesquisa.

Apenas o pesquisador tem conhecimento dos nomes reais dos participantes. Por isso, todos os nomes foram substituídos por uma sigla, composta por letras e algarismos na transcrição das entrevistas, tratamento e análises e interpretação dos dados. Não foram utilizadas quaisquer referências que permitam a identificação dos participantes.

De acordo como consta no consentimento informado, o investigador comprometeu-se a utilizar os dados recolhidos exclusivamente no âmbito da investigação.

Os dados foram tratados somente pelo investigador e serão destruídos após 3 anos.

## **5 Capítulo IV. Análises e Interpretação dos Resultados**

Gil (1989, p. 166) afirma que a análise e interpretação são processos que, “apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados”. Portanto, a efetivação da interpretação dos dados estará estritamente vinculada a sua análise.

Neste capítulo apresentam-se a análise e a interpretação dos dados recolhidos em campo, a partir da abordagem ao Projeto Político Pedagógico – PPP da Unidade de Educação Especializada.

Seguidamente, será realizada a análise da proposta pedagógica escolar e o Programa de Orientação Profissional e Inclusão no Mercado de Trabalho Formal e Informal, ambos referentes a educação profissional da pessoa com DID.

Posteriormente, serão apresentadas as análises das entrevistas dos profissionais formadores da UEES e dos trabalhadores com DID.

### **5.1 Caracterização do locus da pesquisa**

A Unidade de Educação Especializada onde decorreu esta pesquisa está localizada a cidade de Belém, Estado do Pará, Brasil.

No Projeto Político Pedagógico – PPP (2018, p. 3) consta que a UEES “foi fundada no dia 09 de março de 1979 com a designação de Unidade Técnica de Habilitação Profissional (UTHP), para atender alunos a partir dos 14 anos de idade com Deficiência “Mental”/Intelectual (DM/DI), associada ou não a outras comorbidades, oriundos de escolas regulares e comunidades”.

A formação do aluno na Unidade objetivava proporcionar as adequações necessárias ao desenvolvimento e aprendizagem através de um programa educacional voltado a “autonomia de vida e desenvolvimento social, incluí-los no mercado de trabalho por meio de oficinas de orientação profissional e ações pedagógicas, a fim de ampliar e/ou melhorar sua qualidade de vida” (PPP/Unidade de Educação Especializada, 2018, pp. 3-4).

Segundo o referido documento (2018, p. 4) “em dezembro de 1993, a Unidade Técnica de Habilitação Profissional recebeu autorização do Conselho Estadual de Educação para funcionar como Unidade de Educação Especializada”.

O documento também refere que “a Unidade de Educação Especializada passou a organizar-se de acordo com os pressupostos legais, políticos e filosóficos da Educação Inclusiva” (2018, p. 6).



Além disso, apresenta o trabalho institucional como uma forma a subsidiar e sustentar o processo de inclusão educacional do aluno com DID no ensino regular, “mediante a oferta do AEE. Além do AEE, há necessidade de ofertar aos educandos que se encontram para além da faixa etária obrigatória de escolaridade e não absorvidos pelo ensino regular a modalidade escolar de Educação de Jovens e Adultos” (2018, p. 14).

Para desempenhar seu papel como instituição formadora a partir do viés da inclusão, a UEES apresenta sua missão e seus objetivos no seu Projeto Político Pedagógico (2018, p. 16) conforme exposto abaixo:

Missão:

- Favorecer o resgate da pessoa com deficiência intelectual, associada ou não a outras comorbidades, enquanto ser social, onde a interação com o outro, o diálogo e sua vivência proporcionem sua construção de sujeito de forma mais participativa na sociedade, valorizando seu potencial nos aspectos afetivo, social e cognitivo por meio de um currículo mais flexível que possibilite a formação de um sujeito crítico.

Objetivo Geral:

- Proporcionar um conjunto de recursos e atendimentos educacionais especiais organizado para apoiar, complementar e, nos casos em que o aluno já ultrapassou a idade escolar obrigatória e não conseguiu obter sucesso e permanência no ensino comum, substituir o atendimento educacional regular, de modo a garantir a educação escolar por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, promovendo o desenvolvimento das potencialidades dos educandos.

Objetivos Específicos:

- Desenvolver um processo de atendimento específico através de um currículo flexível e funcional que possa atender a demanda da comunidade desta unidade educacional na deficiência intelectual e/ou associada a comorbidades;
- Garantir o acesso e a permanência, com qualidade, no processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, através de programas específicos promovendo desta forma seu pleno desenvolvimento;
- Oportunizar aos técnicos, docentes da UEES e das escolas regulares que recebem alunos egressos desta instituição, programas de formação continuada;
- Promover o atendimento aos alunos, na perspectiva de inclusão ao mercado de trabalho, através de orientações multiprofissionais.

Os funcionários da Unidade de Educação Especializada atuam nos diversos setores escolares, conforme composição na tabela abaixo:

**Tabela 1.** Categorias e sub-categorias da análise da pesquisa

Setor	Função	Quantidade
Gestão Escolar	Direção	3
	Vice-Direção	
	Secretaria Escolar	
Equipe Multiprofissional	Coordenação Pedagógica	3
	Fonoaudiologia	2
	Psicologia	1

Secretaria	Auxiliar Administrativo	2
Equipe de Apoio	Vigilante	4
	Serviços Gerais (servente)	3
	Merendeira	2
	Manutenção	2
Sala de Aulas	Professor(a)	38
Laboratório de Informática	Professor(a)	0
Sala de Leitura	Professor(a)	1
Total de Recursos Humanos		61

Fonte: Adap. do PPP da Unidade de Educação Especializada (2018, pp. 11-12)

No topo deste quadro está a gestão escolar que, segundo o documento, faz parte da estrutura organizacional da instituição e articula-se aos diversos serviços ofertados no ambiente educacional, dentre os quais o Atendimento Educacional Especializado, realizado “como um complemento e/ou suplemento durante o processo de formação acadêmica de alunos com deficiência”, que identificamos neste estudo como pessoas com DID.

A infraestrutura e as instalações de ensino da UEES são apresentadas abaixo, segundo dados do Censo Escolar/2019.

Infraestrutura:

- Alimentação escolar para os alunos;
- Água filtrada;
- Água da rede pública;
- Água da cacimba;
- Energia da rede pública;
- Esgoto da rede pública;
- Fossa;
- Lixo destinado à coleta periódica;
- Acesso à internet

**Tabela 2.** Instalações de Ensino da Unidade de Educação Especializada

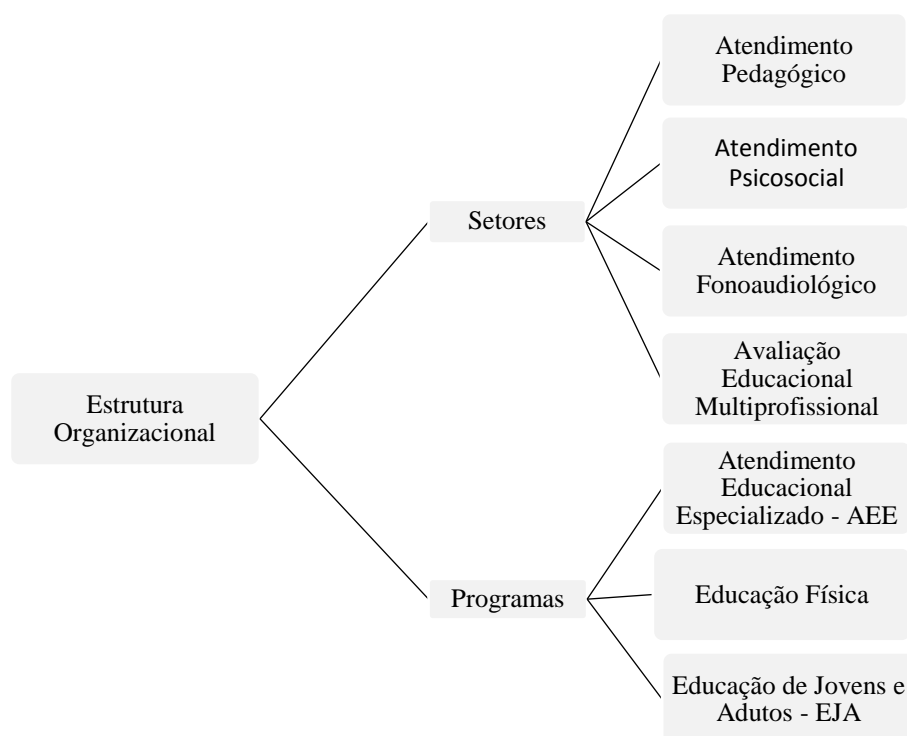
Item	Descrição	Quantidade
01	Sala de diretoria	01
02	Sala de secretaria	01
03	Salas de aulas	25
04	Sala de professores	01
05	Sala de leitura	01
06	Auditório	01
07	Laboratório de informática	01
08	Cozinha	01

09	Refeitório	01
10	Almoxarifado	01
11	Quadra de esportes (coberta)	01
12	Parque infantil	01
13	Pátio (coberto)	01
14	Banheiro adequado à educação infantil	01
15	Banheiro adequado ao aluno com deficiência ou mobilidade reduzida	01
16	Banheiro com chuveiro	01
Total de instalações		40

Fonte: Adap. do Censo Escolar (2019)

Todos os atendimentos são organizados a partir de setores e programas que atualmente estão a atender 252 alunos com DID, dos quais 80 alunos participam do Programa de Orientação Profissional e Inclusão no Mercado de Trabalho Formal e Informal. Estes atendimentos compõem o que refere a figura abaixo:

**Figura 4.** Estrutura Organizacional do Atendimento na Unidade de Educação Especializada



Fonte: Adapt. do PPP da Unidade de Educação Especializada (2018, pp. 6-7)

A partir desta estrutura, o AEE é o programa a apresentar, entre outras ações educacionais, as ações mais específicas da educação profissional, conforme o que segue:

1. Preparação para trabalho;
2. Jardinagem;
3. Acompanhamento pedagógico no mercado de trabalho;

4. Panificação e culinária;

5. Oficina de empreendedorismo e geração de renda.

No documento de atualização do Programa de Orientação Profissional e Inclusão no Mercado de Trabalho (2020, p. 1) consta que “o referido programa é composto por dois atendimentos que possuem características específicas, sendo eles: preparação para o trabalho em sala de aula e acompanhamento e suporte pedagógico no mercado de trabalho”.

A promoção e garantia dos direitos da pessoa com DID no que se refere a inclusão socioeducacional é o eixo do programa formativo da UEES, uma vez que objetiva desenvolver ações que visam a participação ativa de seus alunos na sociedade.

As ações desse programa são pautadas a partir das Diretrizes Nacionais da Educação Especial e têm em vista identificar as habilidades e capacidades acadêmicas do aluno e instrumentalizá-lo através das ações de orientação para o trabalho e das vivências realizadas nas oficinas pedagógicas.

Nesta versão do referido Programa (2020, pp. 4-5), as ações da educação profissional desenvolvidas pela UEES estão relacionadas aos objetivos:

#### Geral

- Promover orientação educacional, estimulando habilidades profissionais em sala de aula, para inclusão do aluno com deficiência intelectual no mercado de trabalho formal e informal, por meio de cursos e oficinas de qualificação profissional, instituições formadoras e unidades parceiras, bem como, garantir sua permanência através de acompanhamento e suporte pedagógico nas empresas.

#### Específicos

- Assegurar a inclusão e permanência do aluno no mercado de trabalho através do acompanhamento e suporte pedagógico;
- Buscar parcerias junto às empresas e instituições para cursos de qualificação visando a inclusão no mercado de trabalho;
- Orientar empresários e funcionários para favorecer a melhoria do desempenho profissional e comportamental do aluno/funcionário;
- Captar vagas nas empresas para inclusão do aluno no mercado de trabalho;
- Trabalhar em sala de aula conteúdos voltados para os aspectos: hierárquicos, relacionamento interpessoal e intrapessoal, noções de normas e regras e leis trabalhistas, dentre outros;
- Oferecer cursos e oficinas periódicos voltados para fins de geração de renda;
- Promover cursos periódicos para fins de qualificação em panificação e culinária;
- Promover cursos periódicos para fins de qualificação em jardinagem, horta e paisagismo;
- Proporcionar cursos e oficinas em geração de renda para famílias e comunidade em geral;
- Garantir recursos e aquisição de materiais permanente e de consumo necessários para atuação e manutenção de cursos e oficinas;
- Preparar a família para atuar junto ao aluno como suporte na produção de produtos e serviços;

- Sensibilizar junto às escolas regulares a participação dos alunos no programa, visando sua inclusão no mercado de trabalho formal e informal.

O atendimento é realizado através de aulas teóricas e práticas, sendo as unidades curriculares voltadas ao trabalho formal e informal e, também, desenvolvido através de “cursos livres e oficinais de produção”. Entretanto, neste ano escolar, em que o mundo está acometido de uma pandemia provocada pela disseminação da Covid-19, o atendimento na UEES, assim como em todas as outras unidades escolares do município de Belém, está paralisado desde o início deste ano escolar.

Em virtude disso, todos os atendimentos estão acontecendo de forma remota, através da internet, com os aplicativos Google Meet e WhatsApp, abrangendo desde o atendimento pedagógico até o acompanhamento e suporte pedagógico realizado pelas professoras e professores aos trabalhadores com DID, nos seus postos de trabalho.

Segundo o Programa de Orientação Profissional da UEES, o atendimento está dividido em dois momentos distintos e apresenta formas, também, distintas de atuação dos profissionais formadores na orientação e qualificação profissional.

O atendimento em sala de aula é o primeiro referido neste Programa (2020, p. 4) que visa proporcionar as condições basilares à inclusão profissional, pois “a sala de aula é a ponte de formação e relevância para o aluno, na medida que são elencados elementos que vivenciem a teoria e a prática necessária para a sua formação e atuação”.

O outro momento do atendimento é o acompanhamento e suporte pedagógico no mercado de trabalho, que se configura como um dos momentos mais importantes à inclusão profissional da pessoa com DID, porque é através desse apoio no posto de trabalho que os profissionais têm a missão de assegurar a permanência do aluno no emprego realizando monitoramento e reavaliando as necessidades de adequações.

Na realidade constitui fator que não só garante o preenchimento de vagas oferecidas como assegura a permanência do mesmo e abre espaços para que novas inclusões ocorram. (Programa de Orientação Profissional e Inclusão no Mercado de Trabalho/UEES, 2020, p. 6).

Estas duas modalidades de atendimento do Programa apresentam ações e processos que as diferenciam, os quais são discriminados a seguir:

### **Quadro 3. Modalidades de Atendimento**

Item	Sala de Aula	Acompanhamento e Suporte Pedagógico no Mercado de Trabalho
Objetivo	• Promover a triagem de habilidades e interesses para possíveis cursos,	• Garantir a inclusão e permanência do aluno com

	orientação, qualificação, inclusão e permanência do aluno com deficiência intelectual no mercado de trabalho formal e informal.	deficiência intelectual no mercado de trabalho formal.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas expositivas e dialogadas, dinâmicas em grupo, dramatizações, sessões de vídeos, desenhos, pinturas, projeção de slides, confecção de cartazes, murais, recorte e colagem, atividades externas, pesquisas, cursos, oficinas, visitas às empresas, confecção de cartilhas, palestras e reuniões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhamento ao aluno incluso no mercado de trabalho, a cada 8, ou 15 dias, ou de acordo com a necessidade do aluno ou da empresa;</li> <li>• O professor especialista acompanha o aluno nas entrevistas admissionais;</li> <li>• Visitas às empresas, às outras instituições formadoras para captação de vagas. sensibilizações, orientações;</li> <li>• Participação em eventos trabalhistas, cultural;</li> <li>• Visitas domiciliares e estudos de casos.</li> </ul>
Ações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudos de casos dos alunos;</li> <li>• Sondagem de aptidões e interesses;</li> <li>• Elaboração de projetos;</li> <li>• Confecção de materiais adaptados;</li> <li>• Reuniões com os pais e/ou responsáveis;</li> <li>• Levantamento de preços e compra materiais específicos para as oficinas;</li> <li>• Buscar parcerias para ministrar cursos com (SEBRAE, SENAC, Curro Velho, SENAI e profissionais autônomos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborações de relatórios de acompanhamento;</li> <li>• Estudos de casos dos alunos;</li> <li>• Elaboração de projetos;</li> <li>• Confecção de materiais adaptados;</li> <li>• Captação de vagas nas empresas;</li> <li>• Busca de parceria para realização de cursos de qualificação profissional e palestras;</li> <li>• Orientação para as empresas, comunidade educacional e para os pais dos alunos envolvidos no programa;</li> <li>• Reunião com os pais e/ou responsáveis;</li> <li>• Sensibilizar junto às escolas regulares a participação dos alunos com deficiência intelectual no Programa de Orientação Profissional.</li> </ul>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contínua e Processual – através de reuniões da equipe do Programa de Orientação Profissional com os professores envolvidos no processo educacional e com a participação ou não da equipe técnica multiprofissional da Unidade, quando são elaborados os relatórios descritivos, realizados estudo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contínua e Processual – após o acompanhamento, o professor fará um relatório descritivo que comporá o dossiê do aluno com as questões: progressão, atendimento a regras e comandos, comportamentos, disposição, intervenções e</li> </ul>

	de casos, orientações junto a família e encaminhamentos decorrentes de cada situação avaliada, sendo tudo registrado em dossiê do aluno.	orientações e encaminhamentos junto aos alunos e às empresas).
--	--	--

Fonte: Adapt. do PPP da Unidade de Educação Especializada (2018, pp. 4-8)

Tanto o Projeto Político Pedagógico, quanto o Programa de Orientação Profissional e Inclusão no Mercado de Trabalho Formal e Informal trazem, em suas bases e orientações teóricas, elementos essenciais ao desenvolvimento de práticas que possam favorecer e qualificar o processo da educação profissional na UEES.

Este contributo está evidenciado desde a missão da instituição em valorizar o potencial do aluno “nos aspetos afetivos, social e cognitivo”, como também na estruturação curricular flexível, além de apresentar, na sua estrutura organizacional, setores multiprofissionais de atendimento ao aluno e, principalmente, pelo fato da proposta formativa primar pela inclusão educacional e profissional.

## 5.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Para Chizzotti (2017, p. 103) “todas as pessoas que participam da pesquisa são consideradas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”.

Serão apresentados nos quadros a seguir dados biográficos dos profissionais entrevistados que atuam no Programa de Orientação Profissional e Inclusão no Mercado de Trabalho Formal e Informal da Unidade de Educação Especializada, bem como dados biográficos dos trabalhadores com DID abordados neste estudo.

### Quadro 4. Dados biográficos dos profissionais da UEES

Profissional	Idade		Sexo	Escolaridade	Modalidade de Trabalho	Tempo de Serviço
	46-55	56-65				
PF1	X		Feminino	Especialista	Estatutário	28 anos
PF2		X	Masculino	Especialista	Estatutário	35 anos
PF3	X		Feminino	Especialista	Estatutário	22 anos

Neste quadro é demonstrado que a experiência profissional dos entrevistados é bem marcante pelo fato de todos possuírem mais de 20 anos de trabalho como professores na carreira e parte significativa desse tempo a atuar na educação profissional para alunos com DID.

Os profissionais que atuam na instituição são estatutários que, segundo o Dicionário Online de Português são “funcionário cujas funções estão regulamentadas por um estatuto

próprio e não pela Consolidação das Leis de Trabalho”, sendo profissionais da carreira do magistério no estado do Pará.

**Quadro 5.** Dados biográficos dos trabalhadores com DID

Trabalhador com DID	Idade	Sexo	Escolaridade	Modalidade de Trabalho	Emprego Atual	Tempo Total de Serviço
DID1	43	Feminino	Ensino Fundamental Incompleto	Contrato de trabalho formal por prazo indeterminado	Auxiliar de serviços gerais	20 Anos
DID2	39	Masculino	Ensino Fundamental Incompleto	Contrato de trabalho formal por prazo indeterminado	Auxiliar de serviços gerais	17 anos
DID3	42	Masculino	Ensino Fundamental	Contrato de trabalho formal por prazo indeterminado	Auxiliar de serviços gerais	17 anos

Os três trabalhadores iniciaram seus percursos profissionais depois dos 20 anos de idade, a maioria ainda sem ter completado o Ensino Fundamental. O trabalhador DID3 afirmou ter completado essa fase escolar logo após iniciar seu percurso profissional.

Isto revela, também, uma distorção entre idade e nível escolar dos trabalhadores, situação que tem um impacto negativo nos percursos acadêmico e profissional, sendo um fator bloqueador à progressão da pessoa com DID nesses percursos.

De modo geral, tal como o Censo IBGE (2010, p. 69): “A defasagem entre idade e nível de ensino que a pessoa frequentava atingiu o conjunto da população, pois cerca de 50% das pessoas de 15 a 24 anos de idade que frequentavam estabelecimentos de ensino estavam no ensino fundamental, enquanto já deveriam ter alcançado ao menos o ensino médio”.

Um dos recursos importantes para diminuição dessa distorção, como advoga Santos (2019, p. 14), é a implementação de um “comportamento adaptativo na educação” desde o ensino regular.

[...] parece poder-se inferir a necessidade de refletir sobre os conteúdos acadêmicos que deverão ser priorizados pela sua utilidade imediata, caracterizando-se por ser funcionais, adaptativos e significativos para um desenvolvimento contextualizado e que, a nível escolar, permita transição para vida ativa e adulta e participação social (Santos, 2019, p. 14).



### 5.3 Caracterização das ações realizadas pelos profissionais formadores da Unidade de Educação Especializada

Para realizar esta caracterização foram analisadas as entrevistas aos formadores que atuam na educação profissional e no apoio aos alunos com DID inseridos no mercado de trabalho.

#### 5.3.1 Organização e funcionamento da formação e do assessoramento e suporte pedagógico

De modo geral, os profissionais que atuam na formação acadêmica e no apoio aos alunos inseridos no mercado de trabalho, expressaram que a organização de suas ações pedagógicas parte de um planejamento no início de cada período letivo, com a participação da equipe técnica multiprofissional escolar e dos professores que atuam na formação acadêmica.

A este respeito os profissionais afirmam:

*[...] “no início do ano, é feito esse planejamento global que é um trabalho muito bacana. Vê-se um tema e dentro desse tema trabalha-se cada necessidade que cada profissional está tendo com aqueles determinados alunos [...].” (PF1)*

*[...] “nós fazemos um estudo com a equipe de atendimento que é constituída por professores, pedagogos, psicólogos, sociólogos, onde nós procuramos fazer o levantamento de conhecimento de cada aluno [...].” (PF2)*

*“Os temas são sugeridos geralmente pela equipe de professores, na complementação de hora atividade, às sextas-feiras, tem um técnico que acompanha e são discutidos trabalhos feitos nas oficinas com alunos que estão no mercado de trabalho e, a partir das necessidades, a gente passa a pensar nas formações.” (PF3)*

Em específico, a coordenação pedagógica é apontada como o setor organizador do planejamento das ações da escola, discussão dos temas importantes para formação escolar e reuniões semanais de planejamento das aulas, estudo de caso, análise e discussão sobre situações das oficinas pedagógicas e do assessoramento pedagógico aos alunos no mercado de trabalho.

Essas atividades pedagógicas podem ser observadas na profissional PF3, em seu depoimento anterior e no que segue:

*“A minha função na formação para os professores acontece de 2 em 2 meses, na complementação de hora atividade aos profissionais da UEES, procurando temas que sejam de interesse e também faço, junto com a equipe, um acompanhamento a nível de planejamento, a nível de avaliação, de entrevistas aos pais com um trabalho muito direcionado ao aluno”.*

Sobre a oferta da formação, os profissionais afirmam que a instituição realiza oficinas de jardinagem, empreendedorismo e panificação, geralmente realizadas em parceria com o

SESC/SENAI, que fazem parte do “Sistema S”, ou com outras instituições públicas ou privadas, porque não possui todos os equipamentos, recursos materiais e recursos humanos necessários a realização dessas oficinas, principalmente as profissionalizantes que atribuem certificação profissional aos alunos.

Estas afirmações são evidenciadas nas falas a seguir:

*“Depois surgiu a oficina de panificação. Tivemos uma parceria com a Casa do Sorveteiro, depois com SENAI [...].” (PF1)*

*[...] “a Unidade só pode desenvolver os chamados cursos livres, mas os cursos profissionalizantes só pode certificar as instituições formadoras, seja do grupo “S”, SENAC, SENAI e outros cursos desenvolvidos pela própria Secretaria de Educação, no que diz respeito aos cursos profissionalizantes”. (PF2)*

*“Nem sempre é fácil conseguir estas formações, porque demanda custos e a nossa Unidade, por ser pública, não possui recursos pra pagar formação, então a gente tem que contar com boa vontade e interesse das pessoas e nem sempre elas são constantes e são organizadas a partir das necessidades do grupo, mesmo sendo organizadas pela equipe técnica juntamente com os professores”. (PF3)*

A vinculação do aluno ao curso e oficinas é explicada pela profissional PF3, conforme exposto abaixo:

*O aluno chega de várias formas. Pode chegar pela comunidade ou alguém que informou, e vai em busca de uma vaga. Ao chegar na unidade, ele passa por uma avaliação feita pela equipe técnica e a gente também chama o professor para fazer parte dessa avaliação. Então é observado se o aluno realmente apresenta o DID que você chama, eu chamo de deficiência intelectual, pois é essa nomenclatura que a gente usa e, a partir deste momento, observa-se o desempenho, a história de vida no relato dos pais ou responsáveis no momento da anamnese. A gente decide qual seria as atividades e atendimentos melhores para esse aluno. Então temos a EJA diferenciada que tem um currículo funcional associado a conteúdos, pois não tem como dissociar, mas a nossa preferência é trabalhar a autonomia do aluno, é aprender ir e vir, ter autonomia pra fazer um alimento, se vestir e a partir daí têm aqueles alunos que já têm um foco maior para leitura, para escrita e a gente também trabalha. A gente não descarta essa possibilidade, mas o nosso principal objetivo na EJA é a questão do currículo funcional. Tem a EJA, tem a orientação profissional que tem as suas regras para que os alunos passem a receber o atendimento na orientação profissional onde tem de ter no mínimo 16 alunos nesse atendimento. Ele deve apresentar autonomia, linguagem, interesse, alguns aspectos que são importantes e cobrados no mercado de trabalho.*

Ao discorrerem sobre adequações durante o processo de formação para atender o aluno e/ou o mercado os profissionais formadores afirmam que,

*[...] “por isso que a gente prepara, tenta fazer essa preparação dele antes de incluir e a gente observa que a gente busca informações sobre determinados cursos que a gente sabe que existem dentro das empresas. O nosso aluno participa poucas vezes, infelizmente! Então esse tipo de adequação ainda é bem precária mesmo”. (PF1)*

*[...] “percebendo a necessidade e fazendo os ajustes para que ele possa, mais tarde, ser incluso. Ao mesmo tempo, nós fazemos esse assessoramento e suporte pedagógico*

*na empresa dos aluno inclusos, justamente para percebermos onde precisamos trabalhar para que ele não perca seu emprego”. (PF2)*

*[...] “eu preciso pensar em estratégias, em adequações que estejam em consonância com essa caracterização desse aluno. Que tipo de características são necessárias, que material eu vou utilizar, preciso pensar qual a linguagem usual, qual o tempo necessário para que esse aluno possa compreender” [...]. (PF3)*

Percebe-se nas entrevistas a preocupação dos profissionais em realizar as adequações no processo de ensino e aprendizagem durante a formação na UEES e, também, no assessoramento e suporte pedagógico no posto de trabalho.

Evidencia-se que há alguns entraves quanto às adequações realizadas pelas empresas, quando a PF1 fala da pouca participação da pessoa com DID nos cursos promovidos por essas empresas e quando o PF2 fala sobre os riscos da perda do emprego, sofridos por essa pessoa.

Estes riscos, supostamente, são provocados pela falta de compreensão em relação às necessidades de adaptação do ambiente da empresa, seus equipamentos, processos de produção e sensibilidade nas relações humanas. Estas adaptações são imprescindíveis para a inclusão social e profissional do trabalhador com DID na empresa.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi inserida no ordenamento jurídico brasileiro a partir do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, o qual traz no Art. 27, Item 1, Letra “i”, que trata do trabalho e emprego: “Assegurar que adaptações razoáveis sejam realizadas para pessoas com deficiência no local de trabalho”.

Contudo, ainda nos deparamos com narrativas em que os referidos profissionais expõem suas preocupações com o acesso e, principalmente, com as condições da permanência da pessoa com DID no mercado de trabalho, dadas algumas situações excludentes vividas por essa pessoa e observadas pelos profissionais que realizam o assessoramento e suporte pedagógico nas empresas empregadoras.

### ***5.3.2 Expetativa do aluno com DID em relação a formação: visão dos formadores***

Os profissionais formadores são claros quanto ao fato dos alunos terem interesse na formação e isso é refletido em seus depoimentos:

*“Eles dizem: “Poxa! Eu tô fazendo um curso. Com certeza eu vou poder ganhar um dinheiro para ajudar minha família”. (PF1)*

*“Os alunos demonstram interesse, demonstram vontade de conhecer de querer participar, tando dos cursos, como das aulas de orientação profissional...o grande problema dos pais é o medo que esse aluno perca esse BPC” (PF2)*

*“Eu sempre vejo eles bem entusiasmados quando é algo diferenciado do dia-a-dia... eles participam assiduamente, mas esse tipo de oficina funciona muito para o mercado informal, não vejo motivação para ser inserido no mercado de tralho por conta do benefício”. (PF3)*

Porém, os profissionais PF2 e PF3 são enfáticos quando falam, de certo modo, que a informalidade é considerada como uma opção mais palpável para o aluno, haja vista ele receber o BPC que é o Benefício de Prestação Continuada concedido pelo governo federal às pessoas caracterizadas como deficientes.

A família pode ser o contraponto em relação às perspectivas do aluno em buscar uma colocação no mercado de trabalho formal e isso poderá ser mais um dos problemas a ser discutido com a família para garantia dos direitos desse aluno de posicionar-se como pessoa produtiva, autônoma, criativa e capaz de decidir seu rumo no mercado de trabalho, pois, como cidadão, a decisão deve partir dele, das suas condições para inserção no mercado de trabalho.

À família ou responsáveis pela pessoa com DID caberá o direito de decidir juntamente com ela, não a sua revelia, sobre sua profissionalização e inclusão no mercado de trabalho, ainda que ela esteja em processo de aprimoramento das aprendizagens relacionadas à sua socialização, ao autoconceito e às habilidades básicas, de gestão e específicas.

### **5.3.3 A inserção do aluno com DID no mercado de trabalho: visão dos formadores**

Segundo os profissionais entrevistados, o processo de transição entre a formação na UEES e a inserção do aluno com DID no mercado de trabalho ocorre da seguinte forma:

*“O aluno é preparado por seis meses em sala de aula na unidade. Antes de ele ir para sala de aula, é feita uma avaliação com técnicos [...] foi criado o assessoramento pedagógico que antigamente era chamado acompanhamento pedagógico. Esse profissional vai até a empresa, leva o aluno para entrevista. Têm empresas que nos permitem ajudar nas entrevistas, mas outras não”. (PF1)*

*[...] “você emprega porque tem que obedecer as cotas e normativas, aí você simplesmente emprega, se ele corresponder perfeitamente, se não corresponder, ele demite e assim sucessivamente. Quando ele é inserido no mercado de trabalho, essa frequência de apoio e acompanhamento é mais sistemática, até que se perceba que ele conseguiu se adaptar, que consegue caminhar melhor e aí passa a ser semanalmente ou quinzenalmente, depende muito da demanda e dos problemas que vão surgindo”. (PF3)*

Em relação a esta questão, o profissional PF2 apresenta o que segue:

*[...] “não é necessariamente que ele passe dois anos, como exige o programa, mas ele pode passar seis meses, um ano ou até quatro meses, como já tivemos casos de alunos” [...].*

*[...] “a gente faz avaliação, vê se eles estão preparados para enfrentar o mercado” [...].*

*[...] “um professor que é responsável em levantar as empresas e as profissões que estão solicitando” [...].*

*“Então nós acompanhamos nas entrevistas, conversamos com os psicólogos das empresas” [...].*

[...] “geralmente a empresa pede um currículo para ser encaminhado para emprego de maneira formal” [...].

[...] “nós acompanhamos ele para exame de admissão, exame médico, depois para o primeiro dia de trabalho. Conversamos com o encarregado, com a gerência ou com chefe responsável por ele sobre qual é a sua deficiência e quais as suas limitações no que se refere as atividades que ele vai desenvolver e o que é que exige do espaço empresarial para desenvolver essas atividades e, a partir daí, nós vamos acompanhá-lo, sendo que no início é semanalmente, e vamos dando gradativamente condições para que ele fique mais solto, mais livre, mais à vontade para atuar na empresa”.

O que se percebe neste e nos depoimentos anteriores são os esforços dos profissionais entrevistados em qualificar o processo de transição entre escola e o trabalho, adaptando tempo de qualificação, horários de atendimento, acompanhamento e suporte pedagógico no posto de trabalho, com suporte efetivo à inclusão desses alunos, além de tantos outros esforços profissionais de empatia como o apresentado pela profissional PF1:

*“Ele não estava se adaptando com o encarregado dele. O encarregado dele pegava muito no pé dele. Eu sabia que ele era um profissional competente, mas ele tinha um pavio muito curto. Aí eu corri no RH da empresa e pedi para transferi-lo de loja e transferiram. Até hoje ele está empregado, se dá super bem com o novo encarregado”.*

No quadro abaixo, serão apresentados os fatores que podem viabilizar e inibir a inserção profissional dos alunos, segundo as narrativas dos profissionais entrevistados.

**Quadro 6.** Facilitadores e Inibidores à inclusão profissional dos alunos com DID

Profissional	Facilitadores	Inibidores
PF1	Lei de Cotas	Medo que outros trabalhadores têm da pessoa com deficiência nas empresas
PF2	Equipe profissional comprometida	Nível de escolarização Falta de apoio da família Falta de apoio da SEDUC
PF3	Interesse da família	Falta de interesse da família Nível de comprometimento do aluno quanto sua autonomia

Este quadro revela que para a maioria dos entrevistados, os principais entraves à inclusão profissional da pessoa com DID é a falta de interesse e de apoio da família, ao mesmo tempo que o nível de comprometimento funcional aliado um nível acadêmico precário que retratam as desvantagens e, portanto, dificultam seu percurso profissional.

A família tem destaque também como fator facilitador da inclusão profissional, se pender a influenciar positivamente a pessoa com DID, fazendo valer seus direitos como membro participativo e produtivo em sua morada e em outros ambientes sociais.

A Lei de Cotas, apontada por PF1 como fator facilitador no quadro acima, é questionada pela profissional PF3 no que se refere ao seu caráter positivo do ponto de vista do empregador ao afirmar:

*[...] “você emprega porque tem que obedecer as cotas e normativas, aí você simplesmente emprega, se ele corresponder perfeitamente, se não corresponder, ele demite e assim sucessivamente”.*

Neste sentir, a controversa entre o que diz PF1 e PF3 sobre a Lei de Cotas faz-me perceber que a utilização dessa Lei, em alguma medida, pode estar a frustrar trabalhadores com DID e, portanto, inviabiliza a inclusão profissional na empresa, haja vista a demonstração de um certo descompromisso pelo processo de adaptação que o ambiente empresarial deveria garantir a estes trabalhadores.

Além desses, são apontados outros problemas que afetam o aluno com DID no início da sua inclusão no trabalho:

*“Se tem problemas, às vezes são pessoais”. (PF1)*

*“O que pode afetar o aluno na inclusão no mercado de trabalho é quando ele é um aluno que tem uma vida envolvida com alcoolismo”. (PF2)*

*[...] “o maior problema é a adaptação no mercado de trabalho, com relação ao horário, a disciplina, em cumprir determinadas ordens”. (PF3)*

Todos os problemas apresentados pelos profissionais sobre esta questão parecem apontar a pessoa com DID como o centro desses problemas. Parece que tudo é inerente ao indivíduo, com tendência a enfatizar a carga negativa que envolve suas vidas e suas dificuldades no trabalho como decorrentes, se não unicamente das suas condições funcionais e psicológicas, causadas por essas condições particulares.

Esta maneira de entender os problemas relacionados a inclusão profissional da pessoa com DID não está dissociada da maneira como muitos de nós entendemos a problemática da empregabilidade no Brasil e no mundo, porque no caminho para a inclusão, ainda há situações como essas enfrentadas pelos trabalhadores com DID, que estreitam seu caminhar profissional e indicam que temos muito a avançar para nos desvencilharmos de esquemas sociais e empresariais excludentes.

Refletir sobre os problemas que afetam o indivíduo no mercado de trabalho, neste caso a pessoa com DID, é refletir sobre a resolução desses problemas a partir das perspectivas multidimensional e socioecológica, com ênfase na funcionalidade e não na incapacidade da pessoa, seja por questões como o alcoolismo, seja por questões relacionadas ao não cumprimento de regras na empresa.

A este respeito, Godim (2017, p. 281) refere que “a inclusão profissional da pessoa com deficiência “na Indústria Alimentícia Palma estabelece-se como uma Inclusão Instável por ser atrelada à condição do sujeito, de suas habilidades e a requisitos precedidos por delimitações segregatórias desde a seletividade”.

Para o autor, nesta indústria, o processo de inclusão profissional da PCD acontece mais pela forçada Lei de Cotas do que por um programa institucional próprio, com remotas ou nenhuma possibilidade de ascensão funcional, formação continuada e adequações do ambiente às necessidades do trabalhador com deficiência.

Refletindo sobre que ações poderiam melhorar o acesso da pessoa com DID ao mercado de trabalho, os profissionais entrevistados expressaram que,

*“A principal que eu acho que é a questão da aceitação, da confiança, do acreditar que eles são capazes de exercerem suas funções no trabalho” [...]. (PF1)*

*[...] “melhorar as condições para desenvolver cursos que melhorem as habilidades e profissionalização dos alunos”. (PF2)*

*“No geral, eu creio que as coisas só acontecem porque existe uma lei e essa lei deve ser cumprida”. (PF3)*

Percebe-se que há um descontentamento na narrativa do profissional PF2 sobre as condições de trabalho para o desenvolvimento de cursos e oficinas na UEES.

Quando esse profissional colocou anteriormente que uma das dificuldades à inclusão no trabalho da pessoa com DID tem relação com a falta de apoio da Secretaria da Educação do Estado - SEDUC e agora diz que há problemas quanto as condições em que os cursos são desenvolvidos, percebe-se que a qualificação da formação e dos seus resultados, talvez estejam condicionados significativamente ao apoio logístico, financeiro e técnico da gestão estadual.

O descontentamento parece ter eco, também, nas falas das profissionais PF1 e PF3, já que ambas dizem que o acesso da pessoa com DID ao mercado de trabalho é prejudicado, ora pela descrença no seu potencial, ora por uma questão unicamente de cumprir com a Lei de Cotas. Posturas que não corroboram o respeito às suas peculiaridades funcionais, necessidades de apoios e adaptações nos ambientes de trabalho.

Segundo os profissionais abordados neste estudo, o acesso ao trabalho tem um impacto valioso na vida da pessoa com DID, conforme o expressado a seguir:

*“Eu fico muito feliz, muito honrada de ouvir dos próprios encarregados que ele produz, que ele se dedica muito mais do que as pessoas não deficientes”. (PF1)*

*[...] “se torna um elemento produtivo [...] quebra barreiras e preconceitos de que ele é capaz de atuar, de desenvolver uma habilidade profissional, levando em conta as suas limitações”. (PF2)*

*“Eu penso que toda pessoa precisa se sentir útil, cumprir com determinadas obrigações financeiras com seu trabalho, ter autonomia, convívio social”. (PF3)*

Estes depoimentos estão cheios de sentimentos de satisfação e de dever cumprido, de percepção da capacidade da pessoa com DID em quebrar paradigmas quando consegue acesso aos serviços de educação e qualificação profissional e, principalmente, de empatia e dever profissional ao demonstrarem respeito aos direitos peculiaridades a este indivíduo, relativamente a cidadania, produtividade e participação na sociedade, como qualquer outra pessoa.

Em conclusão sobre “O Impacto do Emprego na Qualidade de Vida das Pessoas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental” Simões e Santos (2016, p. 194) afirmam que, de forma genérica, “ter um emprego tem maior impacto na qualidade de vida das pessoas com DID do que a tipologia da atividade laboral que estes adultos exercem. No entanto, o estudo também revelou a importância dos ambientes inclusivos para a vida das pessoas com DID”.

Estes autores afirmam que a pessoa deve ser centro do processo de inclusão, por isso deve-se redefinir as práticas na intenção de garantir a sua “plena participação no meio envolvente” e promover a inclusão profissional e a permanência dessa pessoa no seu posto de trabalho.

#### **5.4 Percursos académico, formativo e profissional: visão dos trabalhadores com DID**

A partir deste ponto, são realizadas as análises das trajetórias académica, formativa e profissional dos trabalhadores com DID que estão em situação de inclusão no mercado de trabalho.

##### **5.4.1 Percurso académico dos trabalhadores como DID**

No quadro abaixo são apresentados elementos sobre o início dos estudos, modalidades de ensino que frequentaram e demais situações vivenciadas pelos entrevistados nas instituições escolares durante os seus percursos académicos.

**Quadro 7.** Percurso académico

Trabalhador	Idade (início)	Estuda	Retenção	Abandono	Percurso académico
DID1	6 anos	Não	Sim	Sim	Escola regular, Estudou até a 3ª série do Ensino Fundamental; Ensino Profissionalizante.
DID2	13 anos	Não	Não informado	Sim	Escola Especial e Ensino Profissionalizante
DID3	7 anos	Não	Sim	Sim	Escola regular, Ensino



					fundamental incompleto. Ensino profissionalizante
--	--	--	--	--	--

Está evidenciado no quadro acima que todos os entrevistados não estudam, que abandonaram a escola e que a maioria sofreu retenção, não obtendo uma progressão regular na escola. Todos frequentaram o ensino profissionalizante na Unidade de Educação Especializada, porém o profissional DID2 não frequentou outra modalidade de ensino, pois iniciou e encerrou o seu percurso acadêmico na referida instituição especializada.

Há três situações expostas no quadro, uma das quais, relacionada às irregularidades no percurso acadêmico das pessoas com DID, dada a problemática que envolve o nível de alfabetização dessas pessoas.

Muitas delas, iniciam seus estudos aos 6 anos, porém não concluem o ciclo da alfabetização até o final do Ensino Fundamental, isto quando conseguem completar esse curso. Mesmo assim, não o fazem até os 14 anos, idade em que deveriam encerrar regularmente essa modalidade acadêmica.

As outras duas situações referem-se a retenção e evasão escolar (abandono). Estas situações são provocadas por vários fatores, a começar pela organização do ambiente escolar que, por vezes, ainda não está adaptado às demandas da inclusão educacional, quer por carências na formação dos gestores e demais profissionais que atuam na escola, quer pela falta de flexibilidade curricular, quer porque a proposta educativa não contempla ações de enfrentamento à reprovação e ao abandono, ou pelo fato de não se ter apoio especializado para suprir as demandas reais de assessoramento aos profissionais da escola e aos alunos com DID.

#### **5.4.2 *Percurso formativo do trabalhador com DID na UEES***

Os trabalhadores com DID informaram nas entrevistas que, ao iniciarem a formação na UEES e durante todo o tempo em que estudaram na instituição, o que mais importou foi a possibilidade de estudar e de conseguir um emprego, de trabalhar.

Ao serem questionados a respeito do início do percurso formativo na UEES, expressaram:

*“Iniciei em 2013 na escola, sempre venho aqui na reunião. Gosto muito das professoras, elas que me ajudaram trabalhar. Quando a professora disse se eu queria vim pra cá pra estudar ou pra trabalhar. Eu disse, se der pra mim fazer os dois é melhor. Eu estudava de manhã e trabalhava de tarde. A professora me acompanhava muito. Ela que me ensinou pra mim trabalhar. Que tinha lugar. Fazia oficina, cortava cabelo, fazia educação física, ia nas festinhas que a gente fazia. Dançava”. (DID1)*

*“Lá estudei 2 anos. É isso. Eu estudei, estudei, estudei. Fiquei estudando, estudando, um tempão, tempão. Eu tava só esperando trabalhar. Olha professor, eu não sabia contar dinheiro [...] Ai ligaram pra mim. Ai eu fui. Fiquei alegre, fiquei alegre, fiquei alegre. Ai eu falei: graças a Deus! Eu vou começar a trabalhar”. (DID2)*

*“Entrei em 7 de outubro de 2011 e sai em... deve ser 2006, 2005, 2004. Eu acho. Eu conheci as professoras. São muito boas as professoras. Tratam a gente bem. Queria me dá com as pessoas, fazer amizade e depois conseguir um emprego. Ser encaminhado pro mercado de trabalho”. (DID3)*

Estes depoimentos evidenciam a importância que a instituição, as professoras(es) e a proposta formativa da UEES têm para estes trabalhadores. Entretanto, essa evidência foi notada não só pelas palavras deles, como pelo brilho nos olhares durante as entrevistas.

Quando o trabalhador DID2 diz “fiquei alegre” (fiquei alegre) várias vezes, expressa-se com entusiasmo ao ser informado de que iria a uma entrevista de emprego, talvez pelo fato de estar sendo cobrado pela tia por não trabalhar, pois, dos entrevistados, ele foi quem enfatizou não ter apoio da família desde criança e que por isso seu percurso acadêmico só teve início aos 13 anos e estaria ansioso para iniciar o seu percurso profissional.

Sem a oportunidade de estudar no ensino regular, ele foi o único a iniciar a vida escolar na UEES e, portanto, o seu percurso formativo.

Todos os trabalhadores entrevistados dizem ter participado do Programa de Orientação Profissional, porém só os trabalhadores DID2 e DID3 participaram das oficinas de jardinagem.

*“Eu ainda não fiz nenhuma oficina aqui”. (DID1)*

*“Capinava tudo. Enxada. Jardim”. (DID2)*

*“Oficina de jardinagem. Sempre eu cheguei a visitar lá”. (DID3)*

A trabalhadora DID1 diz ter participado de curso e oficinas em outra escola, mas não informou o nome da escola.

*“Eu fiz curso, oficina na outra escola. Tapete, sapato, tudo isso. Sandalha”.*

Entende-se que o percurso formativo desses trabalhadores esteve calcado, principalmente nas atividades do Programa de Orientação Profissional e Inclusão no Mercado de Trabalho Formal e Informal e que, pelos relatos dos trabalhadores, as orientações recebidos na instituição formadora Unidade de Educação Especializada deram condições básicas à inserção no mercado de trabalho, haja vista todos estarem a trabalhar e possuírem mais de 17 anos de tempo de serviço.

#### **5.4.3 Percurso profissional do trabalhador com DID**

Os trabalhadores com DID são atendidos em seus postos de trabalho através das ações de suporte pedagógico realizados por profissionais da Unidade de Educação Especializada.

Enquanto alunos, esses trabalhadores foram acompanhados nas entrevistas de assentimento no emprego, conforme as narrativas a seguir:

*“A escola me encaminhou para lá”. (DID1)*

*“Professoras me levaram. Uma lorinha. Foi ela e outra me levaram pra entrevista. Eu fiquei todo bonito”. (DID2)*

*“A escola me acompanhou”. (DID3)*

Como referido na metodologia do Programa de Orientação Profissional da UEES (2020, p. 7), “também é competência desse atendimento o acompanhamento nas entrevistas admissionais”. Portanto, entende-se que os relatos acima e os apresentados anteriormente pelos profissionais da UEES nas entrevistas, evidenciam as ações de acompanhamento e os esforços realizados à colocação no emprego dos alunos atendidos por esta instituição formadora.

O Quadro abaixo mostra as descrições a respeito do início da trajetória profissional dos trabalhadores com DID e sobre o apoio que tiveram no trabalho.

**Quadro 8.** Início da trajetória profissional e acompanhamento aos trabalhadores

Trabalhador	Início do percurso profissional	Acompanhamento e suporte pedagógico
DID1	No meu primeiro emprego eu fazia esse negócio de limpeza em uma farmácia. Eu gostava de todo mundo, meus colegas e gerente.	A professora ia lá de vez em quando. Ela vai sempre onde eu trabalho, se poder ela vai. Ela fala com meu gerente lá, conversa com meus colegas. [...] conversa comigo. Eu gosto.
DID2	Foi bom. Foi ótimo. Eu não sabia nada. Ai depois sabia, sabia tudinho. Pessoa me ensinaram. Colega. Testar o ferro passar roupa. Testar televisão, figurar tudinho.	Ela pega o livro dela. Uma pasta. Ela vê meu nome. Vai conferindo. Tá fazendo uma coisa. Tá fazendo isso? Tá fazendo isso? Tudo okey?
DID3	Me atrapalhei um pouquinho, me atrapalhei um pouquinho, no primeiro dia, porque é a primeira vez. Já no segundo dia, não me atrapalhei mais não. Quando chega um novato eu ensino, eles dão pra mim treinar, eu treno o novato, treno.	Sempre visitavam. Agora não. Como a pandemia chegou ela deixa, mas ela sempre liga pro encarregado informando como é que tá, inclusive ele me ligou naquele dia, disse eu sempre ligo pro teu encarregado pra mim ficar sabendo como tu tá na empresa.

Os trabalhadores DID2 e DID3 iniciaram seus trajetões profissionais na função de auxiliar de serviços gerais, os quais expõem no quadro acima suas dificuldades no primeiro

dia de trabalho com algo simples, sem que tenha abalado sua autoconfiança, como se acreditassem em si, em seu potencial, nas suas condições de aprender algo novo.

De outro modo, a trabalhadora DID1 não demonstrou ter problemas ao iniciar seu percurso profissional formal, provavelmente porque tenha adquirido habilidades antes de iniciar essa trajetória ou mesmo por ter realizado atividades similares às desenvolvidas como auxiliar de serviços gerais.

Fica evidenciado nas expressões dos trabalhadores com DID, que o trabalho dos profissionais da UEES, que realizam o assessoramento e suporte pedagógico a esses trabalhadores, é algo imprescindível às suas interações socioprofissionais, ao redimensionamento de suas aprendizagens e prática nos postos de trabalho, mesmo que o suporte seja remoto por causa da pandemia provocada pela Covid-19

As narrativas abaixo corroboram as relações respeitadas entre os trabalhadores com DID e seus colegas e, também, indicam que eles não têm percebido nenhuma atitude discriminatória contra si, nas empresas onde trabalham.

*“Têm os meus colegas, eles gostam muito de mim”. (DID1)*

*“Me chefe muito bom ele. Eu gosto conversar muito me chefe. Muito bom colegas, também”. (DID2)*

*“Uma relação muito boa”. (DID3)*

Todos os trabalhadores com DID afirmam não ter participado de treinamentos ou cursos promovidos pelas empresas em que trabalham, mas, se alguma empresa promoveu algum curso relativamente ao cargo ocupado por algum deles e não o inscreveu, ou se não houve nenhuma oferta de curso a eles, mas houve a outros funcionários, notadamente, foi descumprido o Art. 34, § 4º da Lei Brasileira de Inclusão (2015, p. 23) que refere:

A pessoa com deficiência tem direito à participação e ao acesso a cursos, treinamentos, educação continuada, planos de carreira, promoções, bonificações e incentivos profissionais oferecidos pelo empregador, em igualdade de oportunidades com os demais empregados.

Quando questionados se queriam realizar alguma atividade formativa para melhorar profissionalmente, o trabalhador DID3 foi o único a afirmar que queria fazer o curso de informática básica: [...] *“Eu sei abrir e fechar. Só que eu aprendi no sistema, no caso”*.

Este desejo revela que há interesse por parte do trabalhador em aprender para expandir seu conhecimento e, talvez, sua atuação na empresa, condição necessária a qualquer trabalhador que queira ascender profissionalmente. Entretanto, pelos relatos dos trabalhadores, as empresas não lhes concederam esta oportunidade; situação expressa,

também, pelos profissionais que realizam o suporte pedagógico aos trabalhadores com DID nas empresas.

Houve unanimidade por parte dos trabalhadores ao afirmarem que estão satisfeitos com suas remunerações, as considerando justas, tendo em conta os cargos que ocupam e que os seus salários são suficientes para si e seus familiares.

Refletindo sobre as expectativas desses trabalhadores, as dificuldades enfrentadas por eles na vida e os caminhos estreitos à cidadania e à inclusão socioprofissional, entende-se que, para eles, o simples fato de estarem a trabalhar já denota contentamento e aceitação passiva pela conquista experimentada.

Satisfação é eixo nas expressões desses trabalhadores.

Satisfação em ter estudado, em ter sido acompanhado na entrevista para o primeiro emprego, em ter uma boa relação com seus colegas de trabalho, em ter suporte pedagógico, em trabalhar e receber um salário precário, mas não nos enganemos, tudo isso ainda não é suficiente à inclusão de ninguém, em nenhum meio convivente.

## 6 Conclusões

Este estudo intitulado “A Inclusão Profissional da Pessoa com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento: da formação ao posto de trabalho”, partiu do interesse em conhecer os caminhos percorridos pela pessoa com DID para a sua inclusão no mercado de trabalho.

Na primeira fase do estudo, fez-se o levantamento teórico para estruturação científica e em seguida a pesquisa empírica, que foi realizada numa instituição especializada que desenvolve atividades de orientação profissional, encaminhamento ao trabalho, suporte e assessoramento pedagógico aos alunos com DID no posto de trabalho.

Na abordagem ao Projeto Político Pedagógico (2018) da referida instituição, constatou-se que o Programa de Orientação Profissional e Inclusão no Mercado de Trabalho Formal e Informal contemplava cinco atendimentos relacionados à qualificação profissional: preparação para o trabalho, jardinagem e paisagismo, panificação e culinária, oficina de empreendedorismo e geração de renda e acompanhamento e suporte pedagógico no mercado de trabalho.

No documento de reformulação sobre o já citado Programa (2020), precisamente no item justificativa, só 2 dos 5 atendimentos especificados anteriormente continuam a ser indicados aos alunos com DID, sendo eles: a preparação para o trabalho e o acompanhamento e suporte pedagógico no mercado de trabalho. Entretanto, constam no item objetivos específicos deste documento a promoção de cursos e oficinas em panificação e culinária, geração de renda, jardinagem, horta e paisagismo.

Isto posto, percebeu-se que, das ações educacionais específicas da educação profissional, a preparação para trabalho através da qualificação profissional e o acompanhamento pedagógico no mercado de trabalho foram as ações mais evidenciadas nas narrativas dos trabalhadores com DID.

Em relação as demais ações da educação profissional, só a oficina de jardinagem foi citada por 2 dentre os 3 trabalhadores entrevistados.

Nos depoimentos dos profissionais formadores há fatores que não foram apontados por eles como inibidores, mas que podem ter dificultado o desenvolvimento da proposta formativa da instituição, especialmente no que refere às condições do financiamento da formação.

Esta situação parece ter afetado, de forma sensível, a qualidade do ensino e aprendizagem no processo formativo e, portanto, seus resultados, pois o caráter precário do financiamento das ações formativas é um indicador de ineficácia e inviabilidade econômico-

financeira na execução de qualquer projeto ou programa em qualquer que seja o setor, público ou privado.

Entende-se, por isso, que o objetivo principal do Programa Formativo da Instituição, que se refere ao desenvolvimento das habilidades profissionais em sala de aula, para inclusão do aluno com deficiência intelectual no mercado de trabalho formal e informal, por meio de cursos e oficinas de qualificação profissional, talvez tenha sido prejudicado substancialmente nestes últimos 10 anos e ainda mais em 2020 por causa da pandemia provocada pela Covid-19.

Mesmo não havendo possibilidade de confirmar e/ou mensurar este suposto prejuízo, há evidências importantes nas narrativas dos trabalhadores com DID e dos profissionais formadores entrevistados que corroboram a análise e a reflexão crítica ocasionalmente exposta sobre esta problemática.

De outra forma, não houve condições de perceber como funcionam as oficinas pedagógicas e a aplicabilidade prática dos conhecimentos e habilidades adquiridos pelo aluno com DID no mercado de trabalho, porque as escolas públicas estaduais, no município de Belém, não estão a funcionar desde março de 2020 por causa da pandemia e os trabalhadores/alunos entrevistados não estão a atuar profissionalmente em nenhuma das funções relacionadas às oficinas pedagógicas ofertadas no programa formativo da UEES.

Sobre as trajetórias acadêmica, formativa e profissional do trabalhador com DID, entende-se que essas pessoas caminharam e ainda caminham por entre uma sujeição alienante, passando por uma satisfação ingênua e uma precarização salarial. Ingressaram num sistema educacional que consegue considerar o acesso, mas que, provavelmente, não cumpriu com o seu dever em garantir a permanência de nenhuma das pessoas com DID abordadas neste estudo.

Os participantes no estudo foram alunos com históricos acadêmicos traçados, inicialmente, por retenções nos anos escolares do Ensino Fundamental, talvez provocadas por componentes curriculares excludentes e um programa de ensino homogeneizador, que puniu esses alunos que têm características de aprendizagem peculiares, não lhes concedendo a progressão escolar regularmente.

Em outros momentos das suas trajetórias escolares ocorreu o que se chama de abandono, que é um elemento de expropriação de direitos que sistemas escolares excludentes utilizam com a justificativa de que eles, os alunos com DID, não conseguem adaptar-se as suas demandas organizacionais e, por isso, evadem.

Com a possibilidade de estudar em uma instituição especializada que tem na proposta formativa escolar um Programa de Orientação Profissional e Inclusão no Mercado de Trabalho, as perspectivas das pessoas com DID mudaram e as suas animosidades pela cultura escolar também.

Na UEES elas tiveram a possibilidade de desenvolver competências e habilidades importantes ao mercado de trabalho, além de estudarem em condições mais adaptadas a sua idade e aos seus processos de desenvolvimento e funcionamento intelectual.

Em termos de conteúdo escolar, o contributo da formação na UEES para esses trabalhadores, evidenciou está relacionados aos componentes de escolarização definidos nos Parâmetro Curriculares Nacionais, ou seja, relacionados às competências das “habilidades básicas” como: comunicação verbal, raciocínio, componentes de saúde e autocuidado. Além dessas componentes, acrescem as habilidades de trabalho autônomo, conhecimento de normas, regulamentações e materiais e equipamentos relacionados a determinada ocupação.

Percebeu-se que o percurso formativo dos trabalhadores com DID na UEES contribuiu para mudança nas trajetórias acadêmicas e profissionais dessas pessoas, a medida em que retomaram o interesse em estudar e projetaram mudanças importantes nas suas condições sociais e financeiras.

A oportunidade de serem inseridos no mercado de trabalho formal e de terem apoio pedagógico no posto de trabalho constituiu um momento valoroso nos seus percursos de vida.

Nestes tempos de inclusão social e, especificamente inclusão profissional é importante refletir e lembrar que tudo não passa de direitos garantidos pela Lei Brasileira de Inclusão e Lei de Cotas e que qualquer que seja a forma de acesso da pessoa com DID ao emprego, deve ser entendida como uma conquista emancipatória e não como algo concedido que dependa da boa vontade de alguém ou de uma organização.

Portanto, a conquista de um emprego precisa ser discutida amplamente em todos os meios conviventes como um direito adquirido e não como um favor ou caridade, mas resultado de esforços inimagináveis para qualificação acadêmica e formativa, principalmente das pessoas com peculiaridades culturais e linguísticas, sensoriais, motoras e funcionais.

Estes esforços vão além dos programas formativos educacionais e, muitas vezes, demandam um “meter o pé na porta”, expressão usual aqui no Brasil quando se enfrenta uma situação quase intransponível, provocada por inúmeros obstáculos que menosprezam o diferente, o diverso. Mesmo que estes estejam amparados legalmente, ainda sim, é o pé sensível, mas determinado, que derruba muitas barreiras, estigmas.



As trajetórias profissionais dos trabalhadores com DID tiveram duas vias distintas. Uma relacionada a trabalhadora DID1, que iniciou o percurso como faxineira na informalidade e, após ter estudado na UEES, foi encaminhada ao mercado de trabalho formal para trabalhar com serviços gerais, ocupação similar a faxineira.

Os outros dois trabalhadores começaram a trabalhar a partir do encaminhamento realizado pela UEES e nas funções de auxiliar de serviços gerais.

As trajetórias profissionais dos trabalhadores com DID resumem-se em dois fatores considerados importantes. O primeiro refere-se a inserção no mercado de trabalho, quando houve a efetiva garantia e o respeito aos direitos previstos na Lei de Cotas e o segundo refere-se ao tempo que esses trabalhadores estão empregados, em média há 18 anos.

Estes pontos são concretamente positivos na inclusão profissional desses trabalhadores, aliados a boas relações no trabalho. No entanto, os relatos dos profissionais formadores e de, pelo menos, um dos trabalhadores com DID revelam que ainda há muito a conquistar para que o processo de inclusão profissional alcance um nível mais elevado de respeito às características, potencialidades e limitações próprias dessas pessoas no trabalho.

Mesmo com a obrigatoriedade da Lei de Cotas, a sociedade e os esquemas econômicos de produção ainda precisam atentar às necessidades da pessoa DID, proporcionando mais e melhores oportunidades, adaptando os postos de trabalho ao ritmo e condições funcionais peculiares a essa pessoa e eliminando as barreiras arquitetônicas para a facilitação da sua inclusão profissional.

A inclusão profissional da pessoa com DID deve atingir todos ambientes sociais, desde a família, a comunidade mais próxima, a escola e demais organizações de convivência socioculturais, inclusive os meios laborais onde ela possa demonstrar seu potencial produtivo como pessoa, como trabalhador.

Para que isso ocorra, é imprescindível ampliar os apoios, adequar os ambientes, equipamentos e instrumentos a promoção das aprendizagens e desenvolvimento no seu ambiente de trabalho, visando otimizar sua autonomia e promover o seu empoderamento técnico, político e humano.

## Referências

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2ªed). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Aranha, M. (2001). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*. 21, pp. 160-173.
- Augustin, I. (2012, Julho). Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva. Comunicação apresentada no IX ANPED Sul – *Seminário de Pesquisa em Educação da região sul*. Caxias do Sul, RS, Brasil, 9. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1427/655>
- Betti, A. P. (2014). Emprego apoiado. *Rev. Deficiência Intelectual – DI*, 4 (6), 12-16.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, L. (1999). *As Concepções do Trabalho: um estudo de análise de conteúdo de dois periódicos de circulação nacional*, 3 (3), pp. 81-107.
- Caliman, G. (2008). Paradigmas da exclusão social. Brasília: Editora Universa.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm).
- Carapinha, M. B. (2015). *Trabalho para Todos – A integração profissional das Pessoas com Deficiência no mercado de trabalho* (Dissertação de mestrado). Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em: [www:<http://hdl.handle.net/10071/10814>](http://hdl.handle.net/10071/10814)
- Carneiro, M. A. (2013). *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: Possibilidades e Limitações*. Petrópolis: Vozes.
- Carvalho-Freitas, M. N. C., & Marques, A. L. (2010). Formas de ver as pessoas com deficiência: Um estudo empírico do construto de concepções de deficiência em situações de trabalho. *Ram, Rev. Adm. Mackenzzie*, 11 (3), 100-129.
- Correia, J. A. (2010). Trabalho e Formação: Crônica de uma relação política e epistemológica ambígua. *Educação & Realidade*, 35 (1), 19-33.
- Domingues, S. M. de J. (2012). *Dificuldade intelectual e desenvolvimental. 1º ciclo, estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal. Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/3128>
- Dota, F. P. (2015). *Inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho: Avaliação de um programa de capacitação* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124047>

- Etges, N. J. (1992) Conceito do trabalho, construção do conceito e trabalho do conceito. *Perspectiva*, 10 (17), pp. 79-96. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9151>
- França, T. (2014). A normalidade: Uma breve introdução à história social da deficiência. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. 6 (11), 105-123. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10550>
- Carvalho-Freitas, M. N. C., & Marques, A. L. (2007). A diversidade através da história: A inserção no trabalho de pessoas com deficiência. *O & S*, 14 (41), 59-78. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-92302007000200003](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302007000200003). doi: /10.1590/S1984-92302007000200003
- Figueira, D. S. S. F. (2012). *Acesso ao mercado de trabalho: O caso das pessoas com deficiência mental* (Dissertação de mestrado). Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2759/1/diana%20disserta%C3%A7%C3%A3o%20final.pdf>
- Fioravante, D., Magalhães, I. C. O., Jesus, J. A., & Sampaio, S. S. B (2016). Manual sobre a metodologia de emprego apoiado para pessoa com deficiência intelectual. *Federação das Apaes do Estado de Minas Gerais*. Pará de Minas, MG, Brasil, 130.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, 16 (1), 5-20.
- Forreta, M. F. A. (2018). *Pode alguém ser quem não é? Percursos de transição para a vida adulta de indivíduos classificados na categoria deficiência intelectual* (Tese de doutorado). Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa, Portugal. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/35197>
- França, T. H. (2014). A normalidade: Uma breve introdução à história social da deficiência. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 6 (11), 105-123. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10550>.
- Gil, A. C. (1987). Métodos e técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas.
- Godim, S. T. (2017). In/exclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho no estado do Pará (Tese de doutorado). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, PA, Brasil. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9500>
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35 (3), 20-29.
- Gonçalves, P. M. (2014). *O Comportamento Adaptativo e os Apoios* (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, Portugal. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/6843>
- Goss, D., Goss, F., Adam-Smith, D. (2011, fevereiro 18). Disability and employment: a comparative critique of UK legislation. *The International Journal of Human Resource Management*, 11 (4), pp. 807-821.

- ITS Brasil (2018). *O que é emprego apoiado*. Disponível em: <http://itsbrasil.org.br/experiencias/projetos/pronas-emprego-apoiado/>
- Larocca, P., Rosso, A. J., & Souza, A. P. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: Uma discussão necessária. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 2 (3), 118-133.
- Lei 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18213compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213compilado.htm).
- Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm).
- Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)
- Lima, M. P., & Cappelle, M. C. A. (2013). Educação Profissional de Pessoas com Deficiência: adaptações para a acessibilidade. *Perspectiva*, 31 (3), 1065-1098.
- Loschi, M. (2012). *Pessoas com deficiências: Adaptando espaços e atitudes*. IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>
- Machado, N. M. C. (2017). A invenção do trabalho: Historicidade de um conceito nas obras de André Gorz, Dominique Méda, Françoise Gollain e Serge Latouche. *Caderno CrH*, 30 (81), 453-478. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccrh/v30n81/0103-4979-ccrh-30-81-0453.pdf>
- Manica et al (2011). *Inclusão na educação profissional no SENAI*. Brasília, DF.
- Manica, L. E. e Caliman, G. (2015). *A educação profissional para pessoas com deficiência: Um novo jeito de ser docente*. Brasília: Liber Livro.
- Marques, C. L. (2014). *Educação Profissional: O ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Mansan, J. (2007). *A relação entre a mitologia e a hierarquia de ocupações*. In: Mansan, J. A. Hefestos e os heróis secretos da Grécia Antiga. Disponível em: <http://historiografia.vilabol.uol.com.br/>
- Mena, L. F. B. (2000). Inclusões e inclusões: A inclusão simbólica. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 20 (1), 30-39. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932000000100005](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000100005).  
doi: 10.1590/S1414-9893200000010000.

- Mendes, E. G. (2006) A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (33), 387-559.
- Meunier, M. (1976). *Nova mitologia clássica: A legenda dourada*. (2ªed). São Paulo: IBRASA – Instituição Brasileira de Difusão Cultural S.A..
- Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2012). *O Emprego das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade: Uma abordagem pela igualdade de oportunidade*. Centro de Informação e Documentação GEP – CID. Lisboa: Autor. Disponível em: [http://www.cartasocial.pt/pdf/emprego\\_pdi.pdf](http://www.cartasocial.pt/pdf/emprego_pdi.pdf).
- Miranda, A. V., & Carvalho, J. L. F. (2016). Inclusão profissional de pessoas com deficiências: Um estudo sobre as políticas e práticas adotadas por empresas do setor de óleo e gás do Estado do Rio de Janeiro. *Revista de Gestão*, 23, 186-196.
- Neri, M., Carvalho, A. P., & Costilla, H. G. (2002). Políticas de cotas e inclusão trabalhista de pessoas com deficiência. *Ensaio Econômico da EPGE/FGV*, 462. Disponível em: <https://www.epge.fgv.br/portal/arquivo/1310.pdf>
- Oliveira, H. C., Santos, J. S. P. e Cruz, E. F. C. (2007, agosto). O mundo do trabalho: concepções e historicidade. UFMA. *III Jornada internacional de políticas públicas questão social e desenvolvimento no século XXI*. São Luís, MA, Brasil.
- Oliveira, M. A., E. G., Jr, & Fernandes J. M. (2009). Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: Considerações sobre políticas públicas nos Estados Unidos, União Europeia e Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 15 (2), 219-232.
- Oliveira, S. R., & Piccinini, V. C. (2011). Mercado de Trabalho: Múltiplos (des)entendimentos. *Revista Administração Pública*. 45 (5), 1517-1538.
- Oliveira, T. A. S. (2016). *Formação Profissional de Pessoas com Déficit Intelectual* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação, Coimbra, Portugal. Disponível em: [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/13265/1/TATIANA\\_OLIVEIRA.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/13265/1/TATIANA_OLIVEIRA.pdf)
- Ranieri, N. B. S. e Alves, A. L. A. (2018). Direito à educação e direitos na educação em interdisciplinar. UNESCO/USP. SP.
- Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)
- Santos, A. C. (2013). *Preparação e inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, SP, Brasil.
- Santos, J. P. C., Velanga, C. T., & Barba, C. H. (2017). Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. *Revista educação e cultura contemporânea*, 14 (35), 313-340.

- Santos, S. (2019). A investigação-ação no campo da Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento (Prémio Investigação Científica Dra. Maria Lutegarda). Faculdade de Motricidade Humana UIDEF, Instituto da Educação Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em: [https://www.afid.pt/wp-content/uploads/candidatura\\_premio\\_dra-maria-lutegarda-sofiasantos.pdf](https://www.afid.pt/wp-content/uploads/candidatura_premio_dra-maria-lutegarda-sofiasantos.pdf)
- Santos, S. (2020). *Como lidar com a dificuldade intelectual desenvolvimental*. Lisboa: Flora Editora.
- Santos, S., & Morato, P. (2012). Acertando o Passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (did). Por quê? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18 (1), pp. 3-16. Disponível em: [file:///C:/Users/Worten/Downloads/2012\\_falardedefmentalerro\\_ss\\_pm\\_revbrasee.pdf](file:///C:/Users/Worten/Downloads/2012_falardedefmentalerro_ss_pm_revbrasee.pdf)
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P. e Santos, M. (2012). A desconstrução do conceito de Deficiência Mental e A construção do conceito de incapacidade intelectual: de uma perspectiva estática A uma perspectiva dinâmica da funcionalidade. *Rev. Bras. Ed. Esp.* 18 (4), 553-568.
- Sassaki, R. (2017). *História do Emprego Apoiado no Brasil*. Secretaria de Educação, Governo do Paraná, Brasil.
- Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*., Brasília:Autor.
- Secretaria de Educação Especial (2007). *Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Autor. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). doi: 10.1590/S1413-65382012000100002.
- Silva, F., & Rocha, R. (2016, dezembro). O Estado da arte da formação profissional e emprego de pessoas com deficiência e incapacidades. *Edição Especial – Cadernos FORMEM*, 7, 13-15.
- Silva, I. M. A. (2011). *Políticas de educação profissional para pessoa com deficiência* (Tese de doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-8M4M2S>.
- Silva, M., & Coelho, F. (2014). Da deficiência mental à dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista Lusófona de Educação*, 28, 163-180.
- Souza, E. (2006). *Problematizando a Equidade: A questão da inclusão profissional da pessoa com deficiência* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Pimpão, L. M. A. (2015). *Significados de trabalho em pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais: Emprego protegido vs emprego normal* (Tese de doutorado). Universidade do Algarve, Faro, Portugal. Disponível em: <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/8850>.

- Tezzari, M. (2009). *Educação especial e ação docente: Da medicina a educação* (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Disponível: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/21389>
- Tessaro, N. T. (2012). *Avaliação da eficácia dos cursos tecnológicos realizados em educação a distância para o desenvolvimento de carreira profissional* (Dissertação de mestrado). Instituto de Tecnologia para o Desenvolvimento/ Instituto de Engenharia do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362020000300762](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300762)
- Viégas, C. M. C., & Carneiro, M. A. (2003). *Educação profissional: Indicações para a ação: A interface educação profissional / educação especial*. Brasília, DF.

## Apêndices

### Apêndice A - Carta de Apresentação

#### CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Belém-PA \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

#### **Assunto: Solicitação de autorização para realização da pesquisa**

À Senhora, a senhora \_\_\_\_\_  
Gestora da Unidade de Educação Especial

Prezada Senhora,

Solicito autorização de Vossa Senhoria para coleta de dados de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida na Universidade de Lisboa, em Portugal, no Programa de Pós-graduação em Educação e Formação, na especialidade de Gestão e Organização da Educação e da Formação, vinculado ao Instituto de Educação, intitulada: “A Inclusão Profissional da Pessoa com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidor: da formação ao posto de trabalho”.

A pesquisa tem por objetivo principal: Conhecer o processo de inclusão da pessoa com dificuldade intelectual e desenvolvimental no mercado de trabalho.

O pesquisador responsável optou pela pesquisa sobre os percursos pelos quais a pessoa com dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID) passa desde a sua formação acadêmica até a sua inclusão no mercado de trabalho, tendo como contexto da pesquisa de campo a Unidade de Educação Especial devido esta instituição ser referência no atendimento educacional e na formação profissional deste indivíduo.

Esperamos contar com vossa colaboração e colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

---

Antonio Queiroz Benigno Filho  
Pesquisador  
E-mail: garciabenigno1@gmail.com

---

Profª Doutora Maria Natália de Carvalho Alves  
E-mail: nalves@ie.ulisboa.pt



## **Apêndice B - Consentimento Informado**

### **CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, abaixo assinado, declaro que estou disposto/a a participar na investigação “**A Inclusão Profissional da Pessoa com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental: da formação ao posto de trabalho**”

Declaro a minha disponibilidade para cada um dos seguintes aspetos:

- Participarei no estudo dando uma entrevista.
- Antes de iniciar a entrevista fui informado/a sobre a investigação e tive tempo para pensar sobre a minha contribuição e participação. Tive ainda a possibilidade para colocar qualquer tipo de questão previamente à entrevista.
- Compreendo que não há qualquer obrigação na minha participação neste estudo. Sei que a minha participação é inteiramente voluntária.
- Estou consciente que não sou obrigado/a a falar acerca de nenhum assunto que eu não queira.
- Concordo que minha participação neste estudo será gravada (áudio) e transcrita. No entanto, se eu me sentir desconfortável, a qualquer momento posso pedir que o equipamento de gravação seja desligado. Sei que os dados serão tratados anonimamente durante todo o processo de investigação. Todos os documentos (áudio e escrito) serão mantidos seguros e depois apagados/destruídos de acordo com a lei nacional de proteção de dados. Será assegurado o livre acesso aos resultados da investigação.
- Compreendo que sou livre para desistir da entrevista e/ou retirar o meu consentimento a qualquer momento, mesmo após a conclusão da entrevista, sem ter que explicar ou dar uma razão para tal e que isto não me trará nenhum tipo de consequências.

**Concordo em participar no estudo do projeto de investigação da Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Curso de Mestrado em Educação e Formação.**

---

**Nome completo do participante**

---

**Assinatura**

---

**Data**

## Apêndice C - Roteiro aos Profissionais Formadores da Unidade de Educação Especial

### ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS PROFISSIONAIS FORMADORES DA UEES

#### 1. Dados Biográficos do Entrevistado

Nome:		Local de trabalho/Departamento:	
Idade:	Sexo: ( ) Masc. ( ) Fem.	Escolaridade:	
Categoria Profissional:		Vínculo Contratual:	Tempo de serviço:

#### 2. Dados da Entrevista

Data:	Local:	Duração:
Tema da Pesquisa: A Inclusão Profissional da Pessoa com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental: da formação ao posto de trabalho		
Objetivo Geral: Conhecer o processo de inclusão da pessoa com dificuldade intelectual e desenvolvimental no mercado de trabalho.		

#### 3. Abordagens e Legitimação da entrevista

Blocos temáticos	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos Orientadores
A – Legitimação da entrevista	Apresentar-se aos entrevistados;  Informar ao entrevistado os objetivos da entrevista;  Motivar o entrevistado;	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Saudação ao entrevistado.</li> <li>✓ Apresentação breve dos objetivos da entrevista.</li> <li>✓ Enfatizar que a participação do entrevistado é de grande importância e trará muitos contributos ao desenvolvimento da pesquisa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nome do entrevistador, Instituição Acadêmica a qual está vinculado e Curso que frequenta.</li> <li>- Conhecer as atividades de formação e apoio à inclusão profissional da pessoa com DID, realizadas pelos profissionais da UEES.</li> <li>- Sublinhar a importância do contributo do entrevistado.</li> </ul>

	Garantir o anonimato do entrevistado e confidencialidade da entrevista; Solicitar autorização para gravar a entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Enfatizar que a entrevista é anônima e será usada apenas para fins acadêmicos.</li> <li>✓ Pedir consentimento para gravar áudio da entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falar que as informações prestadas pelo entrevistado serão analisadas tratadas anonimamente pelo entrevistador.</li> <li>- Registrar permissão da gravação da entrevista.</li> </ul>
B – Caracterização das ações realizadas pelos profissionais formadores da UEES	Conhecer o planejamento e as ações pedagógicas dos profissionais da UEES que atuam na formação acadêmica e no apoio aos alunos inseridos no mercado de trabalho;	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Como é a organização e funcionamento da formação?</li> <li>✓ Como ocorre a vinculação do aluno ao curso e/ou oficinas?</li> <li>✓ Há adequações durante o processo de formação para atender o aluno/mercado?</li> <li>✓ Em seu entender, quais são as expectativas dos alunos em relação à formação?</li> <li>✓ Como é feita a transição do aluno para o mercado de trabalho?</li> <li>✓ Que aspectos facilitam e dificultam a inserção profissional do aluno com DID?</li> <li>✓ Há problemas que afetam o aluno com DID no início da sua inclusão profissional</li> <li>✓ Você percebe que possa haver alguma(s) ação/ações a melhorar o acesso da pessoa com DID no mercado de trabalho?</li> <li>✓ Qual o valor da inserção profissional da</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Função exercida pelo entrevistado na formação e modalidade do trabalho exercido.</li> <li>- Planejamento, apoio pedagógico, envolvimento da equipe escolar, decisão da oferta da formação (cursos, oficinas).</li> <li>- Encaminhamento da pessoa a UEES,</li> <li>- Como é realizada a inscrição do aluno no curso/as oficinas?</li> <li>- Como e quem decide sobre a escolha do curso/oficinas ao aluno?</li> <li>- Se houver, quais e em que medida?</li> <li>- Sua percepção e conhecimento sobre a importância e expectativas do aluno.</li> <li>- Comente.</li> <li>- Apoios e tipo de acompanhamento oferecidos pela instituição.</li> </ul>

		<p>✓ pessoa com DID?</p>	- Se houver, qual/quais?
C – Conclusão da entrevista	<p>Saber se o entrevistado tem mais alguma informação ou questão a acrescentar.</p> <p>Agradecer a disponibilidade</p>	<p>✓ Deseja acrescentar mais alguma informação que não tenha sido contemplada nesta entrevista?</p> <p>✓ Obrigado pela sua colaboração!</p>	- Quer colocar alguma questão?

## Apêndice D - Roteiro aos Trabalhadores com DID

### ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS TRABALHADORES COM DID

#### 1. Dados Biográficos do Entrevistado

Nome:		Local de trabalho/Departamento:	
Idade:	Sexo: ( ) Masc. ( ) Fem.	Escolaridade:	
Categoria Profissional:	Vínculo Contratual:	Tempo desserviço:	

#### 2. Dados da Entrevista

Data:	Local:	Duração:
Tema da Pesquisa: A Inclusão Profissional da Pessoa com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental: da formação ao posto de trabalho		
Objetivo Geral: Conhecer o processo de inclusão da pessoa com dificuldade intelectual e desenvolvimental no mercado de trabalho.		

#### 3. Abordagens e Legitimação da entrevista

Blocos temáticos	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos Orientadores
A – Legitimação da entrevista	Apresentar-se aos entrevistados;  Informar ao entrevistado os objetivos da entrevista; Motivar o entrevistado;	✓ Saudação ao entrevistado.  ✓ Apresentação breve dos objetivos da entrevista.	- Informar nome do entrevistador, Instituição Acadêmica a qual está vinculado e Curso que frequenta. - Descrever as trajetória acadêmica e profissional da pessoa com DID inserida no mercado de trabalho; - Analisar a trajetória formativa e profissional da pessoa com DID em situação de inclusão no mercado de trabalho; - Relacionar o percurso formativo com a trajetória

	<p>Garantir o anonimato do entrevistado e confidencialidade da entrevista; Solicitar autorização para gravar a entrevista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Enfatizar que a participação do entrevistado é de grande importância e trará muitos contributos ao desenvolvimento da pesquisa.</li> <li>✓ Enfatizar que a entrevista é anônima e será usada apenas para fins acadêmicos.</li> <li>✓ Pedir consentimento para gravar áudio da entrevista</li> </ul>	<p>profissional da pessoa com DID.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sublinhar a importância do contributo do entrevistado.</li> <li>- Falar que as informações prestadas pelo entrevistado serão analisadas tratadas anonimamente pelo entrevistador.</li> <li>- Registrar permissão da gravação da entrevista.</li> </ul>
<p>B – Caracterização do percurso académico e formativo na visão da pessoa com DID.</p>	<p>Descrever as trajetórias académica e profissional da pessoa com DID inserida no mercado de trabalho;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Idade em que iniciou os estudos?</li> <li>✓ Ainda estuda ou já encerrou os estudos?</li> <li>✓ Como foi este percurso?</li> <li>✓ Início da formação na UEES?</li> <li>✓ Quais as suas perspectivas ao iniciar os estudos na UEES?</li> <li>✓ Queria estudar na UEES?</li> <li>✓ Quais as oficinas/cursos frequentou na UEES?</li> <li>✓ O que foi mais importante durante a formação escolar?</li> <li>✓ Houve algo ou alguma coisa importante pra si, mas que não aconteceu durante o curso/oficinas?</li> <li>✓ Em que ano terminou os estudos na</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como foi este início?</li> <li>- Se estuda (local, curso, ano académico)</li> <li>- Se não estuda, até que ano académico estudou e/ou modalidade de ensino concluiu?</li> <li>- Contínuo, com reprovação, evasão/abandono.</li> <li>- Quando, como ocorreu (de maneira autónoma, com apoio da família, encaminhada por outra escola ou outro setor governamental, não governamental, privado, outros).</li> <li>- Importância, expectativas em relação ao curso/oficinas.</li> <li>- Por quê?</li> <li>- A formação por completo, alguma(s) oficina(s)/curso(s); relações com professores, com colega(s) de classe, algo mais?</li> <li>- Se houve, o quê? Por quê? Como?</li> <li>- Como foi, quais as suas perspectivas ao encerrar os estudos?</li> </ul>

		UEES?	
C – Caracterizar Percurso profissional na perspectiva do trabalhador com DID	Analisar a trajetória formativa e profissional da pessoa com DID em situação de inclusão no mercado de trabalho;	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conte-me como foi o início do seu percurso profissional.</li>   <li>✓ Forma de colocação neste emprego/trabalho.</li>   <li>✓ Tem/teve apoio profissional no posto de trabalho neste período?</li>   <li>✓ Faz/fez algum curso/formação ofertado pela empresa/ organização em que iniciou seu percurso profissional?</li> <li>✓ Trabalha atualmente?</li>   <li>✓ Tem/teve apoio profissional no posto de trabalho?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando, local de trabalho, função/funções, tempo em que trabalha/trabalhou, emprego formal ou informal, perspectivas sobre o emprego/função.</li> <li>- Foi antes, durante ou depois da sua formação na UEES?</li> <li>- Por iniciativa própria, por alguma agência de empregos, alguma pessoa da família ou pessoa conhecida sua, por encaminhamento da UEES, outra forma?</li> <li>- Se tem/teve apoio, de que forma foi o apoio: integral, parcial, outra forma? Por quanto tempo? Foi satisfatório? Por quê?</li> <li>- Se não teve/tem apoio. Não precisa/precisou? Precisa/precisou mas não tem/teve apoio? Qual o motivo?</li> <li>- Se faz/fez, qual, de quem foi a iniciativa, importância, satisfação em relação ao curso/formação.</li> <li>- Se sim e não for no mesmo local do emprego/trabalho anterior:</li> <li>- Onde trabalha, quando iniciou, função/funções, tempo em que trabalha, emprego formal ou informal, perspectivas sobre o emprego/função.</li> <li>- Iniciou durante ou depois da sua formação na UEES?</li> <li>- Se tem/teve apoio, de que forma foi o apoio: integral, parcial, outra forma? Por quanto tempo? Foi satisfatório? Por quê?</li> <li>- Se não teve/tem apoio. Não precisa/precisou? Precisa/precisou mas não tem/teve apoio? Qual o motivo?</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Forma de colocação neste emprego/trabalho.</li> <li>✓ Precisa realizar alguma atividade formativa (curso, oficina) para melhorar sua condição profissional?</li> <li>✓ Faz/fez algum curso/formação ofertado atual entidade empregadora?</li> <li>✓ Como é o seu relacionamento com os colegas de trabalho, chefia, patrão?</li> <li>✓ Alguma vez se sentiu discriminado no mercado de trabalho?</li> <li>✓ Considera a sua remuneração justa, tendo em conta o trabalho que realiza? Porquê?</li> <li>✓ Sua remuneração é suficiente para si e sua família?</li> <li>✓ Quais são as suas perspectivas profissionais para os próximos 3 anos?</li> </ul>	<p>- Por iniciativa própria, por alguma agência de empregos, alguma pessoa da família ou pessoa conhecida sua, por encaminhamento da UEES, outra forma?</p> <p>- Se precisa, qual/quais e por quê?</p> <p>- Se faz/fez, qual, de quem foi a iniciativa, importância, satisfação em relação ao curso/formação.</p> <p>- Cordialidade, respeito, empatia, cooperação.</p> <p>- Se sim, pedir exemplos</p>
D – Conclusão da entrevista	<p>Saber se o entrevistado tem mais alguma informação ou questão a acrescentar</p> <p>Agradecer a disponibilidade</p>	<p>-Deseja acrescentar mais alguma informação que não tenha sido contemplada nesta entrevista?</p> <p>- Quer colocar alguma questão?</p> <p>- Obrigado pela sua colaboração!</p>	